

**JANAINA DA SILVA JOÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DO DISCURSO DA QUALIDADE:**

**Sentidos e significações da educação infantil para famílias  
professores e crianças**

**Florianópolis/sc**

**2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JANAINA DA SILVA JOÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DO DISCURSO DA QUALIDADE:  
Sentidos e significações da educação infantil para famílias  
professores e crianças**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação Universidade  
Federal de Santa Catarina,  
Linha de Investigação  
Educação e Infância, como  
requisito parcial de obtenção do  
grau de mestre em Educação.  
Orientador: Prof. Dr.. João  
Josué da Silva Filho.

**Florianópolis**

**2007**

**JANAINA DA SILVA JOÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DO DISCURSO DA QUALIDADE:**

**Sentidos e significações da educação infantil para famílias  
professores e crianças**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Banca Examinadora:**

---

Orientador: Dr. João Josué da Silva Filho (UFSC)

---

Membro: Dra. Vera Gaspar da Silva (UDESC/ FAED)

---

Membro: Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC)

---

Suplente: Dra. Célia Regina Vendramini (UFSC)

Florianópolis, 14 de dezembro de 2007.

***...Somos chamados sistematicamente à reflexão e levados à compreensão de que ou somos capazes de compreender a criança e a sua vida em todas as suas dimensões e na sua relação com o todo na qual ela se desenvolve e com a qual interage, ou então nunca seremos capazes de estar perto da criança; pior: nunca seremos capazes de verdadeiramente a compreender ou conhecer.***

***(Helena Maria Briosa e Mota)***

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço gostaria de deixar registrado o meu carinho e agradecimento a todas aquelas pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta pesquisa, em especial para:

À minha mãe e ao meu pai, exemplos de força e determinação, cujos sacrifícios de amor possibilitaram-me estar aqui. Obrigada por sempre acreditar e apoiar meus sonhos!

A minha família, seja de sangue ou de coração, agradeço o suporte afetivo durante esta caminhada

Ao Jean, companheiro de todas as horas, amor, amigo que partilhou comigo todas as dores e delícias deste processo. Você foi meu maior incentivador. Amo você!

Ao professor Josué, que foi muito mais que orientador, foi amigo e que de forma tão carinhosa e compreensiva nos tantos encontros de orientação, almoços e lances da tarde regados a Boaventura e Azanha, me fez ver o mundo sob a ótica da diversidade.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, agradeço o apoio financeiro através da liberação da Licença de Aperfeiçoamento Profissional, contribuindo de forma significativa para este meu processo de constituir-me professora pesquisadora.

A comunidade que confiou a mim suas particularidades de forma tão incondicional me recebendo de portas abertas, meu profundo agradecimento. Sem o apoio de vocês esta pesquisa não teria acontecido.

As crianças, motivação central deste trabalho, que dividiram comigo suas brincadeiras, sonhos e medos e que com tantos abraços, sorrisos e desenhos trouxeram singularidade a este trabalho.

As famílias que mais do que apenas abrirem as portas das suas casas para que pudesse realizar esta pesquisa, foram tão acolhedores e carinhosos.

As professoras que na medida do possível cederam um pouco do seu valioso e restrito tempo livre para responder os questionários.

A todos os colegas de trabalho que me apoiaram, incentivaram e que durante todo este processo me incluíram nas atividades da creche compreendendo as minhas inúmeras ausências.

Aos queridos amigos, cujo afeto, apoio moral e constantes encorajamentos nunca faltaram.

Aos colegas de mestrado, em especial à Cris, Elaine, Márcia e Moema, agradeço por todos os momentos que estivemos juntas (aliás, sempre juntas não é?) Obrigada pelas sugestões valiosas, pelo rigor das críticas tão construtivas, por somar a risadas e dividir as dúvidas e angústias. Adoro vocês “meninas”!

Às professoras Marlene Dozol e Diana Carvalho pelas valiosas contribuições durante as disciplinas.

Às professoras Natalia, ainda que a distância, e ao professor Mauricio pelas valiosas orientações no momento da qualificação e também a professora Manoela Ferreira, que em sua estada no Brasil doou-me carinhosamente um pouco do seu tempo para ouvir e colaborar para esta pesquisa. Muito Obrigada!

Aos colegas de núcleo que compartilharam comigo grandes discussões teóricas contribuindo significativamente para a ampliação do meu olhar sobre as crianças e a educação infantil.

Ao PPGE, representado pelas “meninas” da secretaria (Bethânia, Patrícia e Sônia) que sempre me atenderam com tanta dedicação e carinho.

E finalmente, as professoras que aceitarem o convite para fazer parte da banca examinadora deste trabalho, professoras Vera, Célia e especialmente a professora Eloisa que sempre com muito carinho partilhou comigo desde a graduação seus valiosos conhecimentos a respeito das crianças/infâncias/educação. Certamente ela foi a grande motivadora deste sonho que hoje realizo.

**Muito Obrigada a todos!**

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como objetivo compreender os sentidos e significações da educação infantil para as famílias, professores e crianças considerando-as (co)produtoras de cultura, sujeitos ativos e também protagonistas na construção da sua história. A pesquisa organizou-se metodologicamente a partir de referências multidisciplinares de forma a *ouvir* estes diferentes sujeitos em uma comunidade constituída por um processo de desfavelização da capital de Santa Catarina. Toma como estratégia um estudo de caso de inspiração etnográfica, envolvendo entrevistas semi-estruturadas com as famílias, questionários semi-estruturados encaminhados aos professores e trinta encontros realizados com as crianças em finais de semana, entre dezembro de 2005 e dezembro de 2006. Nos encontros com as crianças, optou-se pela diversificação de metodologias, ou seja, além de observações no local onde moravam/brincavam, utilizei também desenhos; registros escritos, fílmicos e fotográficos, ora produzidos pelas por elas, ora por mim. A presente pesquisa evidenciou entre outras coisas que oportunizar a escuta das vozes das crianças, pais e professores para que revelem seus saberes, idéias e expectativas acerca de um atendimento de qualidade na educação infantil coloca-se como primeiro passo para que se oportunize a construção de relações de diálogo entre essas duas instâncias (creche e família), o que colocou-se como essencial para a construção de uma educação infantil de qualidade. Soma-se a isso a necessidade que a área tem apontado de construir uma cultura no âmbito da produção teórica e política que realmente considere as diferentes racionalidades e saberes dos sujeitos que cotidianamente fazem a história da educação infantil, e, por isso, os critérios de qualidade da educação infantil devem prioritariamente partir do entrecruzamento dos saberes destes sujeitos, tomando a criança como igual colaborador deste processo. Durante a pesquisa empírica com os três grupos de sujeitos pude perceber claramente o quanto o conceito de qualidade na educação infantil é vista de forma distinta por estes diferentes grupos, para as professoras, ele passa diretamente pelos momentos de pensar e organizar as questões estruturais que são facilitadoras do processo educacional, para as famílias ele está relacionado a proteção, provisão e “educação” enquanto enquadramento social das crianças, ou seja nos resultados, esperados por eles, da educação dos seus filhos. Já para as crianças qualidade é sinônimo de prazer, prazer em aprender, em estar junto, em brincar, em comer, demonstrando pouca preocupação com a estrutura ou o resultado, mas diretamente com o processo diário vivido por elas no interior das instituições.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Qualidade na educação infantil. Participação infantil.

## ABSTRACT

This paper presents a research of qualitative approach whose objective is to understand the meanings and significance of early childhood education for families, teachers and children of a community located in a neighborhood of the capital of Santa Catarina, as a result of a process of urbanization promoted by municipality. Considering children as active subjects, co-producers of culture and also protagonists in the construction of its history, the search is organized methodologically based on multi-references to hear these different subjects. Strategy takes as a case study of ethnographic inspiration, involving semi-structured interviews with family, semi-structured questionnaires answered by teachers and thirty meetings with the children on weekends, between December 2005 and December 2006. In meetings with children, it was opted for the diversification of methodologies, ie, in addition to observations where lived / played, were used drawings, written records, and photographic film, both produced by the researcher and the children. The research showed among other things that make listening to the voices of children, parents and teachers to reveal their knowledge, ideas and expectations about a service of quality in early childhood education places itself as the first step in order to nurture the building of relationships of dialogue between these two instances (day care and family), as well offer an effectively quality service, with the involvement of these three groups. It is also essential to building a quality early childhood education, the need that the area has indicated to build a culture within the theoretical production and policy that actually consider the different rationalities and knowledge of the subjects who make history every day in the childhood education, and therefore the quality of childhood education should primarily come from the interweaving of knowledge of these subjects, putting the child under conditions of equality as collaborator in this process. During the empirical research with the three groups of subjects we could see clearly how the concept of quality in early childhood education is viewed differently by these different groups: for teachers, this concept relates directly to the planning and organization of structural issues that facilitate the educational process, for families, is linked to protection, the provision and the "education" and social environment of children, ie, the results expected by them the education of their children. For children, quality is synonymous of pleasure, pleased to learn, to be together, play in, eat in, showing little concern about the institutional structure or the result of education, but directly with the process they experienced daily within\_institutions.

Keywords: Childhood education. Quality in early childhood education. Child participation.



## **LISTA DE IMAGENS**

- 1- Vista aérea de Florianópolis**
- 2- Vista aérea parcial da cidade de Florianópolis compreendendo parte da região central e continental da cidade.**
- 3- Vista aérea do campo de pesquisa compreendendo o C.H.V.E., as duas creches e o posto de saúde.**
- 4- Planta baixa da Creche Flor**
- 5- Planta baixa da Creche Pipa**

## **LISTA DE DESENHOS**

- 1- Laura 4 anos**
- 2- Guilherme 5 anos**
- 3- Vitor 6 anos: representação da comunidade**
- 4- Tainá 4 anos: representação da creche Flor**
- 5- Luan 6 anos: representação da creche Pipa**
- 6- Fábio 6 anos: representação dos sujeitos da pesquisa**
- 7- Kauane 3 anos: representação das Famílias**
- 8- Laura 4 anos: representação das professoras**
- 9- Laíz 3 anos: representação das crianças**
- 10- Lucas 6 anos**
- 11- Monique 7 anos**
- 12- Pedro 2 anos**
- 13-Keli 4 anos**
- 14-Alan 6 anos**

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1:** Relação situação funcional e formação profissional Creche Flor

**TABELA 2:** Relação situação funcional e formação profissional Creche Pipa

## **SIGLAS**

**L.D.B.: Lei de diretrizes e bases da educação**

**E.C.A.: Estatuto da Criança e do adolescente**

**P.N.E.: Plano Nacional de Educação**

**P.C.S.C.: Proposta Curricular de Santa Catarina**

**R.C.N.E.I.: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**

**P.N.E.I.: Política nacional de Educação Infantil**

**MEC: Ministério da Educação e Cultura**

**S.M.E.: Secretaria Municipal de Educação (Florianópolis)**

**C.H.V.E.: Conjunto Habitacional Vila Esperança (Campo de pesquisa)**

**COHAB/SC: Companhia de Habitação do estado de Santa Catarina**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Reflexões preliminares: delimitando o problema e justificando o estudo .....</b>	<b>15</b>
<b>2 RASTROS DE UM CAMINHO .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Cenário da pesquisa: um breve histórico do campo .....</b>	<b>25</b>
2.1.1 <u>Conjunto Habitacional Vila Esperança</u> .....	31
2.1.2 <u>Creches Flor</u> .....	35
2.1.3 <u>Creche Pipa</u> .....	38
<b>2.2 Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>40</b>
2.2.1 <u>Famílias</u> .....	41
2.2.2 <u>Professores</u> .....	44
2.2.3 <u>Crianças</u> .....	47
<b>2.3 Percurso Investigativo e Metodológico.....</b>	<b>52</b>
<b>3 ALGUNS MARCOS TEÓRICOS.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Crianças, infâncias e educação .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 A qualidade da educação infantil.....</b>	<b>63</b>
<b>4 ANALISE DOS DADOS .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 Primeiras aproximações .....</b>	<b>72</b>
4.1.1 <u>Questões preliminares: da legalidade as dificuldades</u> .....	74
4.1.2 <u>Encontro com as crianças: primeiros momentos</u> .....	77
<b>4.2 O que falam os sujeitos .....</b>	<b>81</b>
4.2.1 <u>O que dizem os pais</u> .....	87
4.2.2 <u>O que dizem as professoras</u> .....	98
4.2.3 <u>O que dizem as crianças</u> .....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>



Laura, quatro anos

## 1- INTRODUÇÃO

## 1.1 Reflexões preliminares: Delimitando o problema e justificando o estudo

*É tão difícil encontrar o começo.*

*Ou melhor, é difícil começar no começo.*

*E não tentar recuar.*

(Wittgenstein)

Pela observação atenta das políticas públicas para a Educação Infantil<sup>1</sup> e das produções da área, percebe-se que cada vez mais o desenvolvimento do país e os interesses nacionais e internacionais interferem na configuração da política educacional brasileira e, conseqüentemente, na proposta de educação infantil adotada para nossa realidade. Apesar de ainda termos grandes dificuldades relacionadas ao campo educacional em nosso país, é notável que os últimos anos foram anos de grandes reformulações e reestruturações na produção de conhecimentos científicos em diferentes áreas a respeito dos assuntos relacionados à infância e à educação infantil, bem como das especificidades das crianças pequenas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 passou-se a considerar, no Brasil, o atendimento público a crianças de zero a seis anos como “dever do estado e direito da criança” (art. 208, inc. IV). Nesse sentido, a constituição representa um marco na história da educação infantil, refletindo um avanço na concepção desse nível educacional, que passou de uma visão tutelar, relacionada mais especificamente à guarda da criança e ao direito da mãe trabalhadora, para o reconhecimento da amplitude do seu papel

---

<sup>1</sup> A expressão Educação Infantil e suas correlatas como Educação de Crianças Pequenas são utilizadas ainda conforme prescreve a lei 9394/96 (LDB), ou seja, referem-se ao atendimento de crianças menores de seis anos de idade, em instituições de educação infantil, sejam elas creches para crianças de zero a três anos ou pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Ressalvo, entretanto, que no período de realização desta pesquisa houve a aprovação da lei 11.274/06 que muda a faixa de idade estipulada para a pré-escola para até cinco anos regulamentando a ampliação do ensino fundamental para nove anos, ou seja, de seis a 14 anos, em nosso país. Contudo, ainda existem crianças que completam seis anos no decorrer do ano sendo atendidas em instituições de educação infantil, pois a referida lei não estipula especificamente uma data de corte que neste caso é definida diferentemente conforme a rede de ensino das diferentes cidades e estados brasileiros. Em Florianópolis, por exemplo, ficam na educação infantil todas aquelas crianças que completam seis anos após o início do ano letivo que neste ano foi em 14 de fevereiro.

educativo<sup>2</sup>, ou seja, o reconhecimento de que o caráter educativo está presente em todas as relações e experiências estabelecidas entre adultos e crianças no interior das instituições, sejam essas relações cognitivas, afetivas e/ou de cuidado. Assim, passou a ser direito de todas as crianças serem cuidadas e educadas em espaços coletivos de educação que priorizem o seu bem-estar e o desenvolvimento das suas múltiplas linguagens no tempo de infância, como complemento da educação familiar<sup>3</sup>.

Acompanha o movimento de legitimação desse nível educacional a busca pela estruturação de um referencial teórico, ancorado no compromisso de uma prática educativa que considere os saberes, necessidades, desejos e expectativas das crianças quanto à educação infantil tanto quanto considera os saberes dos adultos, ou seja, uma prática que vise não somente à transmissão (adulto/criança), mas, sobretudo, à (re) elaboração e ampliação das experiências sobre natureza, cultura, sociedade e os processos que os grupos de crianças e adultos experienciam juntos nos espaços da educação infantil. Uma prática que perceba a alteridade como um dos fatores fundamentais para a construção de uma educação que transite da regulação para a emancipação, que venha na contramão das desigualdades sociais, que respeite a diversidade, mas traga consigo a possibilidade de confrontar diferentes pontos de vista.

Além da Constituição de 1988, considerada um marco decisivo no longo caminho da busca por uma definição do caráter pedagógico, político e social que as instituições de educação infantil devem assumir, as questões referentes à educação das crianças pequenas foram contempladas também em vários

---

<sup>2</sup> É relevante lembrar que as famílias também vêm mudando sua visão e expectativas com relação ao papel desse segmento educacional, fato percebido nos resultados de um questionário aplicado em 2004 às famílias da Creche Orlandina Cordeiro - também campo de pesquisa de Maistro (1997)- evidenciando que as famílias não mais entendem a creche como um *favor* que deve priorizar o cuidado de seus filhos e sim como um espaço educativo de *direito*, e a exigem como tal.

<sup>3</sup> A expressão *cuidar e educar* é usada neste texto com o sentido que a emprega a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) – como função da Educação Infantil. As discussões da área apontam que ambas são ações complementares e indissociáveis, portanto, uma vem atrelada à outra, uma vez que o termo Educação Infantil contempla não só a educação, mas também a dimensão do cuidado das crianças pequenas, conforme nos apontam diversos estudos e debates de autores como: Cerizara (1999), Correa (2001), Campos (1994) e Rocha (1999).



outros documentos federais, estaduais e municipais<sup>4</sup>, o que aparentemente demonstra, no discurso oficial, uma preocupação inegável com a educação infantil. No entanto, essa preocupação bastante idealista em analogia com a realidade atual da educação infantil brasileira, sugere que esses documentos refletem ainda uma visão *ingênua* do papel da educação infantil, uma vez que as pesquisas apontam que grande parte das crianças na faixa etária entre zero e seis anos não tem acesso às instituições de educação infantil.

Outra das características estruturais das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Contraditoriamente, em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais.<sup>2</sup>

Fala-se muito no incremento da qualidade na Educação Infantil, mas ainda não foram oferecidos recursos suficientes para que isso ocorra. Em 1994, o MEC, em sua *Política Nacional de Educação Infantil*, estabeleceu diretrizes para a orientação do trabalho com as crianças pequenas.<sup>3</sup> Anos mais tarde, publicou ***Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*** (MEC, 1997, p. 7). Ambos os documentos trazem como principal objetivo “atingir concreta e objetivamente um patamar mínimo de qualidade” e assegurar às crianças pequenas o direito de ter uma educação infantil como tempo de infância e de ser respeitada como criança-cidadã, sujeito individual e de direitos.

---

<sup>4</sup> Dentre os documentos citados acima pode-se destacar: ECA-(1990), PNE-(1994), LDB-(1996), PCSC-(1998), Lei 11.274/06 e RCNEI-(1998). É importante ressaltar, porém, o fato de esse último documento ser alvo de crítica de muitos de seus pareceristas por omitir as contribuições das pesquisas e produções acadêmicas da área, além de desconsiderar o que dizem as crianças, as famílias e os profissionais em suas práticas (Ver Cerizara, 1999).

<sup>2</sup> Ver José Gimeno Sacristán (1996).

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação Infantil definiu que sejam assegurados a todas as crianças brasileiras os direitos à “[...] brincadeira; a um ambiente aconchegante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, afeto e amizade; a expressar seus sentimentos; a uma atenção especial no período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”

Teórica e legalmente, os direitos das crianças estão sendo garantidos; contudo, sabe-se que entre a proclamação de direitos na letra da lei e a consolidação de práticas sociais adequadas existe uma distância muito grande, evidenciando cada vez mais o abismo entre as propostas legais e as vivências possíveis nas instituições de educação infantil<sup>4</sup>.

Com o aumento da demanda e, conseqüentemente, da quantidade de instituições dedicadas à primeira infância, cresceu também a atenção dada à questão da qualidade desse segmento educacional. As pesquisas sobre a educação infantil que tiveram início ainda muito recentemente, vêm ampliando seu interesse pela questão, e hoje em dia o discurso da *qualidade* evidencia-se em grande parte dos documentos e publicações sobre a educação infantil como justificativa das reformulações e deliberações legais assumidas até agora. Entendo que é necessário prioritariamente discutir o conceito de qualidade trazido por esses documentos, as condições em que foram elaborados e, acima de tudo, se existiu ou não a participação dos profissionais e utentes da educação infantil (professores, crianças e famílias) em sua elaboração. E cabe então uma pergunta: seria possível pensar em critérios únicos e universais para uma realidade tão diversa como o é a realidade brasileira? Em primeira mão, a resposta que temos é que o conceito ou a temática da qualidade não é uma questão de tão fácil abordagem e sim um desafio, tanto pelas condições da Educação Infantil no Brasil hoje como pela polissemia que o termo abrange.

Segundo o MEC (1994),

*[...] a qualidade é um processo contínuo e dinâmico: reflete valores, crenças e objetivos. Há necessidade de que critérios de qualidade sejam estabelecidos e cumpridos, levando sempre em conta as necessidades e direitos fundamentais da criança, no que se refere à educação e cuidado. Espaços físicos adequados, propostas pedagógicas, diversidades e variedade de serviços, relação com as famílias e a comunidade, continuidade das ações, qualificação e condições de trabalho dos profissionais, são alguns fatores de qualidade que devem ser assegurados nos programas de atendimento infantil. (p. 34)*

---

<sup>4</sup> Ver Fulgraff (2001) em sua Dissertação de Mestrado intitulada “ A infância de papel e o papel da infância”.

Embora esse documento tenha sido datado em 1994, percebe-se que as questões nele apontadas no que diz respeito aos critérios de qualidade ainda são bastante atuais. Devo observar que essas questões já apareciam durante minha experiência profissional em instituições de educação infantil e novamente aparecem durante esta pesquisa. Cito alguns exemplos: a evidente preocupação das famílias com a qualidade de atendimento de seus filhos nessas instituições, as recorrentes reivindicações dos professores por melhores condições de trabalho, bem como elementos que qualifiquem esse trabalho. Além disso, observei que o que as crianças pequenas *dizem* a respeito das instituições de educação infantil ainda tem pouca ou nenhuma validade no momento de pensar o trabalho pedagógico e a qualidade das instituições que freqüentam. Manifestação que acredito ser de suma importância, uma vez que “*o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente*” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25)

Sensibilizada por essa situação, mais do que discutir sobre o conceito de qualidade do atendimento, busco, neste trabalho, perceber como um grupo de crianças, suas famílias e professores localizados em um determinado tempo/espaço/cultura/sociedade/classe social, percebem a educação infantil que *experenciam*. Alicerçada nesse eixo orientador, traço o objetivo central, qual seja: ***compreender os sentidos e significações que os serviços educacionais têm para esses sujeitos sociais, em especial para as crianças***, considerando que são sujeitos ativos, “também”, produtores de cultura e (co)protagonistas na construção da sua própria história, inclusive as crianças, a partir da relação que estabelecem com adultos e coetâneos.

É importante aqui elucidar que o fato de colocar em evidência para a palavra “também”, ao falar da capacidade infantil de produzir e modificar a cultura e o meio em que vivem, tem como escopo reforçar a idéia de que temos como base para realização deste trabalho uma visão ampla de criança(s), ser que possui singularidades, o que não quer dizer que seja totalmente autônoma nesse processo, uma vez que, como todo ser humano, também é uma criança(s) plural, ou seja, que não se constitui sozinha mas a partir das

relações que estabelece com o meio, com os conhecimentos historicamente produzidos e com as pessoas com quem convive, sejam elas adultos e/ou coetâneos, como nos aponta Santos em sua proposta de “Hermenêutica Diatópica” (2003, p.33). Considerando, então, o fato dessas crianças fazerem parte de uma determinada cultura, classe social, raça, sociedade, é imprescindível considerar ou compreender que essas singularidades estruturam-se em um quadro de condições macroestruturais que é preciso explicitar, como o fazem Pence e Mos(1994) quando afirmam que a

*Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador (p. 172).*

É, portanto, relevante considerarmos que adultos e crianças, embora partilhem da construção e experiencição da mesma cultura, não a vêem ou a significam da mesma forma. Parto da hipótese de que existem tanto abismos como congruências nas relações estabelecidas entre adultos e crianças. Semelhante processo ocorre com o conceito de qualidade, que, assim como todos os conceitos, é uma construção cultural e, portanto, coletiva, transmitida, ressignificada e internalizada pelos indivíduos ao longo de seu processo de vida. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos meios culturais. Essa afirmação reforça minha idéia de que para podermos compreender os saberes das crianças sobre a educação infantil é necessário ouvir também os adultos co-responsáveis por sua educação, pois só assim poderemos perceber suas analogias e divergências. Por isso, trago a idéia de oposição à distribuição global de qualquer estrutura de qualidade isolada, para que não se corra o risco de conduzir a um mundo de uniformidade, a uma receita padronizada para o conceito de qualidade da infância, que considere um “único” ponto de vista, o que, no caso, tem sido o do adulto.

Com base nesses pressupostos, busco, nesta investigação, pensar nos possíveis indicadores de qualidade não apenas sob o ponto de vista de documentos oficiais e ou teóricos, mas, sobretudo, auscultando as vozes<sup>5</sup> dos sujeitos para quem a educação infantil deve se dedicar e que cotidianamente nos dão sinais nítidos – apesar de muitas vezes velados ou indiretos – de suas expectativas, deixando clara sua fundamental importância para a construção da Pedagogia da Infância e de uma educação infantil de qualidade constituída a partir da relação entre esses diferentes sujeitos, considerando as situações micro e macro e opondo-se à polarização de conhecimentos e/ou a “*simplificação do que não é simplificável*”<sup>6</sup>. Só assim, com o compartilhamento de saberes de forma “diatópica” conseguiremos perceber novas possibilidades de olhar, compreender e/ou pensar a educação infantil.

A opção de tomar como sujeitos da pesquisa as famílias, professores e crianças, bem como de analisar o que esses três grupos revelam sobre suas expectativas e concepções a respeito da qualidade na educação infantil justifica-se pelo fato de que, em meu percurso profissional, poder ter percebido que esses sujeitos são co-responsáveis por esse segmento educacional. Entretanto, suas idéias e opiniões a esse respeito ainda não são devidamente consideradas nas propostas pedagógicas, nos projetos político-pedagógicos, em documentos oficiais ou no estabelecimento de critérios de qualidade. Conscientes ou não de suas convicções, apresentadas de forma clara ou velada, é importante que se conheça e se compreenda o que têm a dizer, principalmente o que as crianças indicam<sup>7</sup> sobre o atendimento que recebem nas instituições, visto que, entre os vários sujeitos nelas atuantes, são as crianças as menos ouvidas ou consideradas no processo de *pensar a educação infantil*. Por isso suas indicações foram eleitas como prioridade nesta pesquisa. Uma questão norteou o processo de construção deste trabalho: o

---

<sup>5</sup>No decorrer do texto, aparecerão em destaque palavras como: “voz”, “falas”, “dizem” como forma de acentuar a compreensão de que as falas dos sujeitos, em especial as das crianças, não são expressas só com palavras e/ou com a linguagem oral ou escrita, mas de formas múltiplas, ou seja, por meio de gestos, olhares, choros, sorrisos, expressões corporais, silêncios, atitudes etc., o que, aliás, as crianças fazem muito bem.

<sup>6</sup> Para entender um pouco mais sobre essa relação ver Santos (2005).

<sup>7</sup> . Dentre as pesquisas que trazem as crianças como sujeito, destaco: Coutinho (2001), Oliveira(2001), Tristão(2003), De Paula (2007) entre outras.

*que, na visão destes três grupos (famílias, professores e crianças), significa um trabalho de qualidade com as crianças nesses espaços?*

Analisar a relação entre os sujeitos que compartilham a oferta de educação e o cuidado das crianças pequenas ou mesmo estudá-los de forma integrada torna-se também uma demanda atual da área, visto que as pesquisas que têm tomado como foco a relação entre creche e família evidenciaram marcas de descompasso, de desencontros, de desconhecimento e falta de diálogo entre ambas e de ausência de escuta das crianças<sup>8</sup>, obstáculos para que realmente se consiga garantir o caráter de complementaridade nas ações educativas vivenciadas pelas crianças nesses dois espaços: casa e creche.

Oportunizar a vez e realmente ouvir *as vozes das* crianças, famílias e professores para que revelem suas expectativas acerca de um atendimento de qualidade na Educação Infantil coloca-se como um passo para que se supere o hiato muitas vezes existente entre essas três categorias sociais e busque oportunizar a construção de relações de diálogo entre creches e famílias. Creio ser uma das maneiras de encaminhar a uma prática transformadora as situações de penúria que em que vivem os segmentos economicamente desfavorecidos da população. Soma-se a isso a necessidade que a área tem apontado de construir uma cultura no âmbito da produção teórica e política que realmente considere as diferentes racionalidades e saberes dos sujeitos que cotidianamente fazem a história da educação infantil.

Reforço meus argumentos e justificativas para a opção metodológica que norteará este trabalho com o pensamento de Oliveira (1992, p.28) quando diz que: "É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos)". Por isso, os critérios de qualidade da Educação Infantil devem dialogar prioritariamente com os sujeitos que a vivem cotidianamente, ainda que, do nosso ponto de vista, a superação das situações concretas exija a ativação de

---

<sup>8</sup> . Ver Maistro (1997), cuja pesquisa trata da relação creche-família em uma instituição municipal da capital de Santa Catarina.

um processo de reflexão articulado intelectualmente que os ajude a orientar politicamente suas lutas.

Finalmente, cabe ressaltar nesta parte introdutória que este trabalho, como produção científica, busca em sua tentativa de originalidade explicitar a relevância do *olhar* dos sujeitos que experienciam a educação infantil em especial as crianças como contribuição não só a esses sujeitos, mas àqueles que têm manifestado preocupação e interesse em compreender o processo educacional vivido pelas crianças na contemporaneidade como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz.

Ainda com relação à estruturação organizacional e metodológica deste estudo, apresentarei, no segundo capítulo, o percurso investigativo, caracterizando a pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, a inserção no campo de pesquisa e as técnicas de coleta dos dados, bem como os instrumentos necessários para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, relatarei as impressões (dados) das primeiras aproximações com o campo e com os sujeitos da pesquisa, expondo as questões legais e dificuldades desse processo.

No quarto capítulo refletirei sobre os eixos teóricos norteadores do trabalho em interlocução com estudiosos que tratam da infância, discutindo questões históricas, sociais, culturais e pedagógicas, para assim explicitar o caminho teórico a ser trilhado. Também procederei a análises do objeto específico deste estudo, que são as manifestações das crianças sobre suas expectativas acerca da educação infantil, suas vivências e relações com os adultos nestas instituições.

Nas considerações finais delimitarei, inicialmente, as possibilidades e limitações encontradas no decorrer da pesquisa, seguidas por uma síntese das reflexões sobre a realidade desvelada neste estudo.



Guilherme, cinco anos.

## 2- RASTROS DE UM CAMINHO

*Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.*

(Thiago de Mello)



## 2.1 Cenário da investigação: um breve histórico do campo

A escolha do campo de pesquisa (localizado na região continental de Florianópolis) ocorreu inicialmente levando em conta alguns condicionantes que variaram desde as condições de meu acesso como pesquisadora (moro em um município que faz fronteira com a parte continental da capital de Santa Catarina), até o fato dessa última ser uma cidade que, em relação às demais cidades próximas, possui uma rede municipal de educação bastante estruturada e abrangente no que diz respeito ao atendimento e à distribuição de instituições de educação infantil. Outro dado que contribuiu para essa escolha é que grande parte das pesquisas realizadas na rede privilegiam instituições localizadas na região central da cidade e/ou próximo às universidades e menos na região continental<sup>9</sup>, conforme consta nos registros do município.



---

<sup>9</sup> As informações descritas acima foram baseadas em documentos internos da S.M.E./ Divisão de Educação Infantil (2004), onde eram mapeadas as pesquisas realizadas em suas instituições.

Vista aérea de toda capital de Santa Catarina. Fonte: Google Earth



Vista aérea de parte das regiões central e continental da capital de Santa Catarina.

Fonte: IPUF- [www.ipuf.sc.gov.br](http://www.ipuf.sc.gov.br)

Considerando essa realidade, a primeira escolha foi a de realizar a pesquisa fora do ambiente institucionalizado para que os sujeitos não sofressem influência direta das instituições, bem como não se relacionassem diretamente a elas, supondo que isto poderia inibi-los e/ou dificultar a coleta de dados. Tal opção, porém, traz consigo a idéia de que as instituições de educação infantil, como toda instituição de educação, deixam suas marcas no cotidiano dos sujeitos que as vivenciam, e são essas marcas que busco. Dessa forma, procurei uma localidade que fosse ao encontro das seguintes especificações: ser localizada na parte continental da cidade, ter um número expressivo de crianças que freqüentam instituições de educação infantil da rede municipal e ficar próxima a alguma dessas instituições.

Analisando a distribuição das instituições municipais a partir de um olhar focado nas opções citadas acima foi que escolhi como campo de pesquisa, o Conjunto Habitacional “Vila Esperança” ou C.H.V.E., que é como iremos tratá-lo daqui para frente no decorrer do texto. Além de ficar localizado na região continental do município, esse Conjunto Habitacional popular da capital de Santa Catarina demonstrava, *a priori*, ser um possível espaço facilitador da escuta dos sujeitos sobre os seus saberes a respeito da educação infantil, uma vez que seu espaço por si só privilegia encontros e discussões sobre a educação infantil, pelo fato de ter muitas famílias com um número representativo de crianças. Além disso, fica muito próximo a duas instituições publicas de educação infantil, uma delas, a Creche Pipa, localizada no interior

do próprio Conjunto Habitacional. Reivindicação da própria comunidade, essa creche foi construída pela prefeitura para atender a demanda de crianças que não conseguiam vaga na outra instituição, a Creche Flor, construída anteriormente ao conjunto e localizada em frente deste. Tal localização das creches serve para evidenciar a relevância dessas instituições para a comunidade do C.H.V.E.



Vista aérea do C.H.V.E., creches e posto de saúde. Fonte: Google Earth

Para que eu pudesse dar início à pesquisa tive, primeiramente, que entrar em contato com a prefeitura e as duas instituições de educação infantil para que me autorizassem a freqüentar os espaços e pudesse ter a oportunidade de ir conhecendo melhor a comunidade, os profissionais, as famílias e crianças. Embora a intenção fosse ouvir os sujeitos fora do ambiente institucionalizado, considerava as creches como parceiras fundamentais. Ali era um espaço importante para apresentar a proposta da pesquisa, não só para as crianças, mas também para os professores e famílias<sup>10</sup>. Importante

---

<sup>10</sup> Esse contato com os professores e famílias ocorreu inicialmente em três situações: uma reunião com os professores em sua Parada Pedagógica mensal (26/08/2006), em uma reunião de pais da creche Flor (05/09/2006) e em um evento festivo da creche Pipa (10/09/2006).

também para pedir autorização aos familiares moradores do Condomínio para freqüentar o interior deste. Mais tarde esse pedido foi feito também ao presidente do centro comunitário do conjunto habitacional que prontamente o atendeu.

O contato com as instituições foi também muito relevante pelo fato de ter podido estabelecer, já de início, um primeiro contato com as crianças, o que veio a facilitar muito o meu posterior acesso a elas nos encontros promovidos aos sábados no interior do condomínio, pois eu não era mais uma estranha para elas. Também os adultos, que inicialmente me olhavam com muito estranhamento, ao verem que as crianças já me conheciam ficavam nitidamente mais tranquilos com relação a minha presença no interior do condomínio, pois, de certa forma, eu estava inserindo-me na intimidade de suas vidas e de seu trabalho. Para muitos, mais que um lugar de moradia, esse espaço era um local de trabalho, na maioria das vezes informal e/ou “ilegal”. A propósito, lembro-me do que registrei em meu diário de pesquisa:

*“Um dia, logo no começo das atividades de campo, quando cheguei ao C.H me deparei com um grupo de jovens, que aparentavam idade entre 12 e 30 anos, todos do sexo masculino. Estavam sentados no muro que fica em frente aos prédios e ao lado ao portão por onde eu teria que entrar. Já haviam me avistado de longe e desde então me acompanhavam com olhares que inicialmente me pareceram curiosos, mas que depois, ao perceberem que eu ia em direção a entrada do condomínio, ficaram nitidamente intimidadores.*

*Enquanto eu caminhava em direção ao portão encontrei um grupo de crianças que eu ainda não conhecia.*

*(...) elas brincavam com uma bicicleta sem pneus e ao cumprimentá-las tive como retorno largos sorrisos. Tentei uma conversa perguntando do que estavam brincando e neste momento os rapazes chamaram o menino que estava na bicicleta.*

*(...) Falavam com ele o tempo todo olhando para mim.*

*(...) Quando retornou o menino logo perguntou meu nome e o que eu estava fazendo ali, então respondi qual era o meu nome e disse que tinha vindo brincar e conversar um pouco com as crianças que moravam ali e logo voltou correndo para falar com os rapazes como quem ia levar a eles a resposta do que haviam perguntado.*

*(...) Ao voltar, já com uma expressão fechada e um tom bastante ríspido, ele me disse:*

*\_Óh... tu não pode ficar aqui não! E se tu tirar foto a gente quebra a tua máquina!*

*Em seguida chamou as outras crianças para irem brincar próximo aos rapazes.*

*Enquanto corriam para longe de mim, percebi que duas outras crianças, que haviam me conhecido da creche vinham ao meu encontro gritando:*

*\_ Oi professora!*

*(...) graças a eles e ao fato de ter sido identificada como parte da creche é que consegui ultrapassar esta barreira de intimidação e logo estava brincando com as crianças no interior do condomínio.*

Os primeiros encontros foram permeados de muitos medos, inseguranças, tanto pela minha inexperiência em trabalho de campo como pesquisadora como pelo fato de perceber que a minha presença não era bem-aceita por parte de algumas pessoas ou ainda pelas constantes “batidas” policiais que presenciei durante a realização da pesquisa, a grande maioria das quais, coincidentemente ou não, ocorreram no início das atividades. Tais acontecimentos por muitas vezes me faziam relutar em ir a campo e, mesmo, em alguns momentos, a pensar em mudar de local de pesquisa. Uma passagem do meu diário ilustra a situação:

*“Hoje não pude realizar a minha pesquisa de campo. Quando chegava ao condomínio me deparei com uma cena chocante. Enquanto caminhava em*

*direção aos prédios, passaram por mim três viaturas policiais que pararam em frente ao condomínio. Os policiais armados desceram dos carros rapidamente e aos gritos ordenavam aos homens que estavam ali em frente para que ficassem encostados na parede e iam revistando um a um.*

*As crianças que comumente brincam por ali, todas vendo aquela cena, algumas assustadas choravam, outras gritavam por seus pais. “As mães logo correram e pegaram seus filhos, levando-os para dentro de casa e eu, intimidada pela situação, achei por bem voltar para casa.”(diário de campo)*

Com o passar dos encontros fui ganhando confiança, minha e da comunidade, e então pude realizar a pesquisa como inicialmente havia me proposto, sem deixar, contudo, de contar com as intempéries e surpresas reveladas pelo cotidiano da pesquisa empírica.

*“Hoje me dei conta do quanto a minha presença já é comum no interior do condomínio. Quando cheguei, após a normalmente calorosa recepção das crianças, que quase me sufocam com tantos beijos e abraços, e para minha total surpresa, fui simpaticamente cumprimentada pelos “rapazes do muro” que continuaram fazendo seus “negócios” normalmente enquanto eu brincava com as crianças.” (diário de campo)*



### 2.1.1 Conjunto Habitacional Vila Esperança (C.H.V.E.)



Vitor, cinco anos.

O condomínio, chamado *C.H.V.E.*, foi construído no final da década de 90 em uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a COHAB/SC como forma de garantir uma moradia digna a famílias de baixa renda que moravam em uma favela localizada às margens da BR 282 que sai da BR 101 que corta o litoral catarinense de norte a sul e é a principal via de acesso a capital do estado. Segundo um relatório do serviço social da prefeitura, as primeiras ocupações nas margens da BR 282 ocorreram há 20 anos, progredindo até a ocupação das duas margens, numa linha de cinco quilômetros de ambos os lados da rodovia.

Oriunda de diversas regiões do Estado, notadamente das áreas rurais, a população instalou-se em condições desumanas, sob fios de alta tensão, correndo todos os riscos que o sistema viário local oferecia, sem saneamento básico ou qualquer tipo de infra-estrutura.

No início da década de 1990, o poder público começou a preocupar-se com o processo de “favelização” da via, em cujas margens habitavam, naquele momento, aproximadamente 400 famílias.

Em 1992 surgiu o programa de “desfavelização”, que previa a desocupação de 50 metros de cada lado da via, para abertura das vias marginais, sobrevivendo daí a necessidade da relocação das famílias residentes. Com a doação de um terreno no Município vizinho de São José, foi construído um Conjunto Habitacional pela COHAB/SC e 262 famílias foram removidas para lá. Um ano após, mais 144 famílias foram transferidas pela COHAB/SC para um outro Conjunto Habitacional também construído em um município vizinho, nesse caso Palhoça. Cabe ressaltar que, segundo relatório da prefeitura, 30% das famílias acabaram não se fixando nas novas áreas; muitas delas retornaram à área desocupada nas marginais da via, onde já tinham consolidado algum tipo de geração de renda, seja em serviços domésticos, ou como biscates ou subempregos, o que fez as autoridades responsáveis planejarem um novo processo de “desfavelização”, transferindo as famílias para um lugar mais próximo ao da rodovia em cujas margens moravam anteriormente.

Em 1996, com a doação de um terreno próximo à BR 282 pelo Grupo “Arroz Fumacense”, reiniciou-se o processo de “desfavelização” das 468 famílias ali existentes, com a construção do C.H.V.E..

As primeiras 90 famílias foram removidas em agosto de 1999 para os cinco primeiros blocos concluídos do total previsto (dez blocos). Atualmente, 16 famílias já venderam ou trocaram o imóvel, e apenas dez regularizaram a situação de débitos e/ou quitaram seu imóvel junto à COHAB/SC; 57 famílias constam nos relatórios da COHAB/SC como inadimplentes (a prestação corresponde a 20% da renda declarada), muitos não conseguem pagar sequer o condomínio (na ocasião da pesquisa cinco reais). Os blocos seis e sete são os de situação mais crítica, sofrendo sucessivos cortes de água e luz.

Durante a pesquisa, muitas famílias declararam não ter sido consultadas sobre sua vontade ou não de se mudarem, bem como da possibilidade de pagamento das mensalidades à agência financiadora. Segundo elas, não



tiveram opção, uma vez que iria ocorrer a obra na rodovia e, portanto, não teriam mais onde morar.

Segundos relatórios do Serviço Social da Prefeitura, alguns chefes de família, na maioria mulheres, vivem de biscates, tráfico de drogas, venda de armas e prostituição, ou seja, sem a qualificação exigida pelo mercado de trabalho formal. Somam-se assim à grande parcela da população brasileira que se faz presente em todas estatísticas relacionadas ao (des) emprego no país, considerada socialmente como mão-de-obra sem qualificação profissional, excluída, portanto, do mercado de trabalho formal e apresentando baixíssima renda.

Em agosto de 2000, foram transferidas 87 famílias para o Conjunto, completando a ocupação dos demais blocos.

Nesse conjunto habitacional existem 177 apartamentos de quatro cômodos (sala e cozinha conjugada, banheiro e área de serviço conjugados e dois quartos) divididos entre os dez blocos de apartamentos, cada um com três andares de seis apartamentos cada, preservando ainda a já desbotada cor amarela original. Um dos blocos possui um centro comunitário, com uma sala de reunião e uma biblioteca, montada pela comunidade por meio de doações. O centro comunitário, por sua vez, é representado pelo seu presidente, Dedê. Eleito pela comunidade, Dedê recebe um salário mínimo mensal proveniente de um rateio realizado pelos moradores (taxa de condomínio), para que cuide da manutenção do condomínio. Segundo Dedê, a tarefa que realiza é bastante complicada, pois não recebe nenhum recurso financeiro, exceto o próprio salário. Para qualquer melhoria no condomínio, depende em grande parte de doações externas e, em casos extraordinários, de rateio entre os moradores, o que segundo ele é bastante difícil.

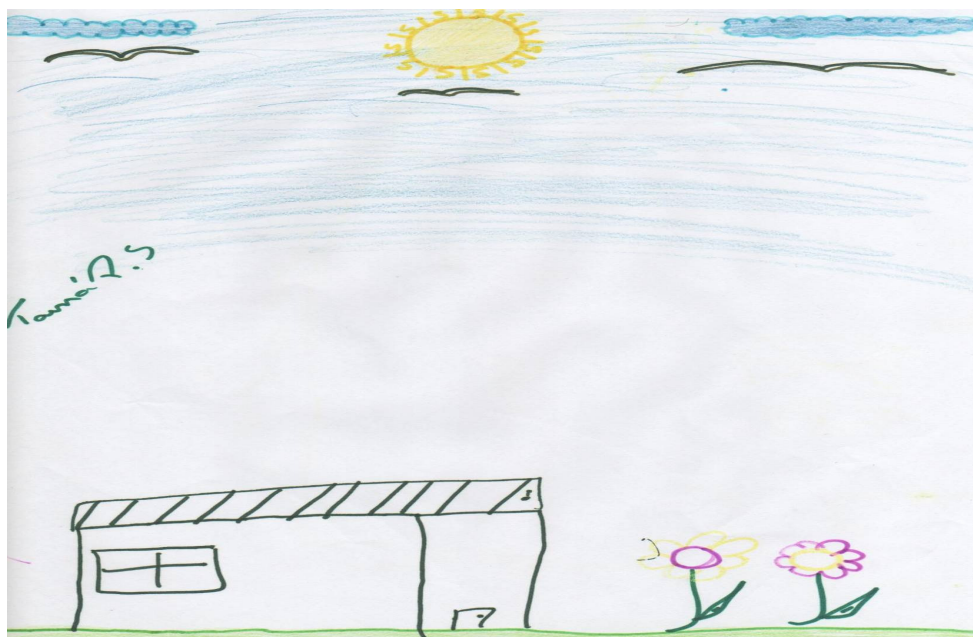
O C.H.V.E. possui um grande espaço externo cercado por muros e grandes corredores pavimentados com lajotas entre os prédios. Ao som de músicas, em meio a movimentos, cores, os moradores, em sua grande maioria crianças, utilizam esses corredores como ponto de encontro para brincadeiras. Também faz parte do C.H.V.E. um estacionamento coberto, construído pelos moradores que possuem carro. Nos fundos, um espaço gramado abriga

atualmente o parque infantil com balanço, gangorra e dois grandes brinquedos de madeira em razoável estado de conservação. Ao lado desse parque, cercada de grades e ainda dentro do Conjunto Habitacional está localizada a creche Flor que não possui parque próprio, em razão do restrito espaço perimetral.

Em sua peculiaridade, o C.H.V.E. é um espaço multirracial e multicultural, permeado por uma grande diversidade de pessoas, suas alegrias, tristezas e conflitos. Lá se ouvem risadas, discussões; presenciam-se batidas policiais, brincadeiras, senhoras conversando nas portas, homens jogando cartas, adolescentes sentados nos muros ouvindo músicas populares e observando o que se passa, pessoas “trabalhando”, jogos de futebol, mães chamando os filhos, filhos chamando os pais, namorados e tudo mais que possa acontecer em um espaço de amplitude como esta.

Um espaço onde aparentemente está tudo à mostra, esperando apenas que o observemos, mas que na verdade esconde um mar de obscuridades e surpresas e que, portanto, suscita muitas dúvidas e o adocicado sabor da expectativa... Um espaço que abriga um conjunto habitacional igual a qualquer outro não fossem suas particularidades e peculiaridades. Um espaço de descobertas.

### 2.1.2 Creche Flor



Tainá, quatro anos.

A Creche Flor, localizada em frente ao C.H.V.E., é a mais antiga dentre as duas próximas ao Conjunto Habitacional e foi inaugurada em maio de 1990 para atender a uma clientela “carente economicamente”<sup>11</sup>. Seu nome é uma homenagem a uma moradora da comunidade que prestava serviços filantrópicos no Bairro. Esse fato evoca um pouco da história das instituições de educação infantil deste município iniciada em 1976. A maioria das instituições de educação infantil brasileiras, naquele momento, possuía o atendimento focado nas questões assistenciais e o vínculo administrativo era com a Secretaria da Saúde ou do Bem-estar Social. No caso dessa creche, desde sua inauguração, embora trouxesse muito dessa história, já foi vinculada à Secretaria de Educação Municipal, o que demonstra um certo avanço dessa rede em relação ao reconhecimento do papel educacional das instituições de educação infantil.

---

<sup>11</sup> A expressão “carentes economicamente” foi empregada conforme utiliza/ Ostetto (2000).

Atendendo em média 143 crianças de idades entre zero e seis anos, a Creche Flor conta com 44 profissionais, todos do sexo feminino e a grande maioria de cor branca (70%). Dentre essas profissionais, 29 são professoras (efetivas e auxiliares), sobre as quais lançaremos um olhar mais específico, uma vez que elas trabalham diretamente com as crianças e famílias da comunidade, sujeitos desta pesquisa.

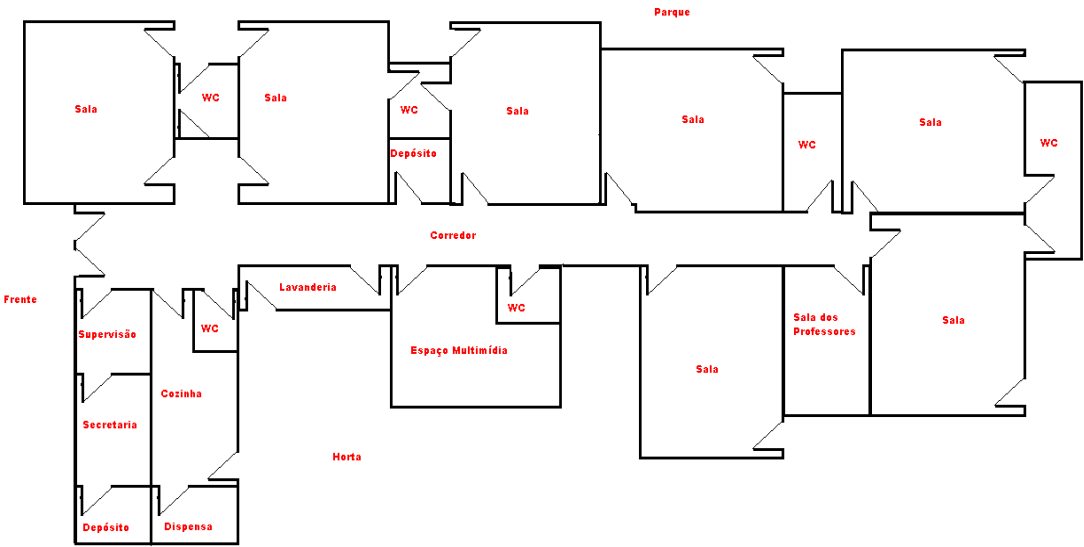
**TABELA I:** Relação situação funcional e formação Creche Flor.

<b>Formação→</b> <b>Situação ↓</b>	<b>M/C</b>	<b>M</b>	<b>P/C</b>	<b>P</b>	<b>E/C</b>	<b>E</b>	<b>M/C</b>	<b>M</b>
<b>Efetivo</b>	—	05	04	02	04	07	01	01
<b>Substituto</b>	—	—	01	02	—	02	—	—

Legenda: M/C: magistério cursando; M: magistério completo; P/C: pedagogia cursando; P: pedagogia completo; E/C: especialização cursando; E: especialização completo; M/C: mestrado cursando; M: mestrado completo.

A creche possui um amplo espaço externo, composto por um parque e uma horta orgânica, construída e mantida por força de um trabalho comum entre professores e crianças; seu espaço interno também é bastante amplo, constituído por sete salas para o atendimento às crianças, uma sala de direção e supervisão, uma cozinha com depósito para alimentos, três banheiros para as crianças e dois para os adultos, uma lavanderia e uma sala multimídia. Até o momento de realização da pesquisa, era a única instituição pública municipal de Educação Infantil da região equipada com esse recurso tecnológico.

PLANTA BAIXA



### 2.1.3 Creche Pipa



Luan, seis anos.

A instituição de educação infantil construída no interior do conjunto habitacional, conforme relatei acima, chama-se Creche Pipa. Sua inauguração ocorreu em maio de 2004. Atende aproximadamente 39 crianças, divididas em duas turmas, uma constituída por crianças de um a três anos e seis meses, a outra por crianças de três anos e sete meses a cinco anos<sup>12</sup>. Conta com um quadro de 15 profissionais, dos quais apenas dois são de raça negra e um do sexo masculino; sete são professores (efetivos e auxiliares). Seu espaço físico é constituído por uma sala de direção e supervisão, uma cozinha com depósito de alimentos, uma lavanderia, dois banheiros para adultos e um para crianças e um amplo espaço de circulação interno usado para eventos culturais, refeições, festas e reuniões. Já a área externa é bastante reduzida, com

<sup>12</sup> A distribuição das crianças nas turmas de educação infantil da rede municipal é realizada, na grande maioria dos casos, com base na divisão por faixa etária regida atualmente pela portaria de matrícula nº 003/2008 do município. Essa portaria é reavaliada anualmente. É importante ressaltar, porém, que embora essa portaria regule, entre outras coisas, a faixa etária das crianças, existem unidades de educação infantil municipais que possuem projetos de atendimento das crianças em turmas mistas ou agrupamentos como são chamadas, ou seja, onde são atendidas crianças de diferentes idades em uma mesma turma, como é o caso, por exemplo, da Creche Pipa.

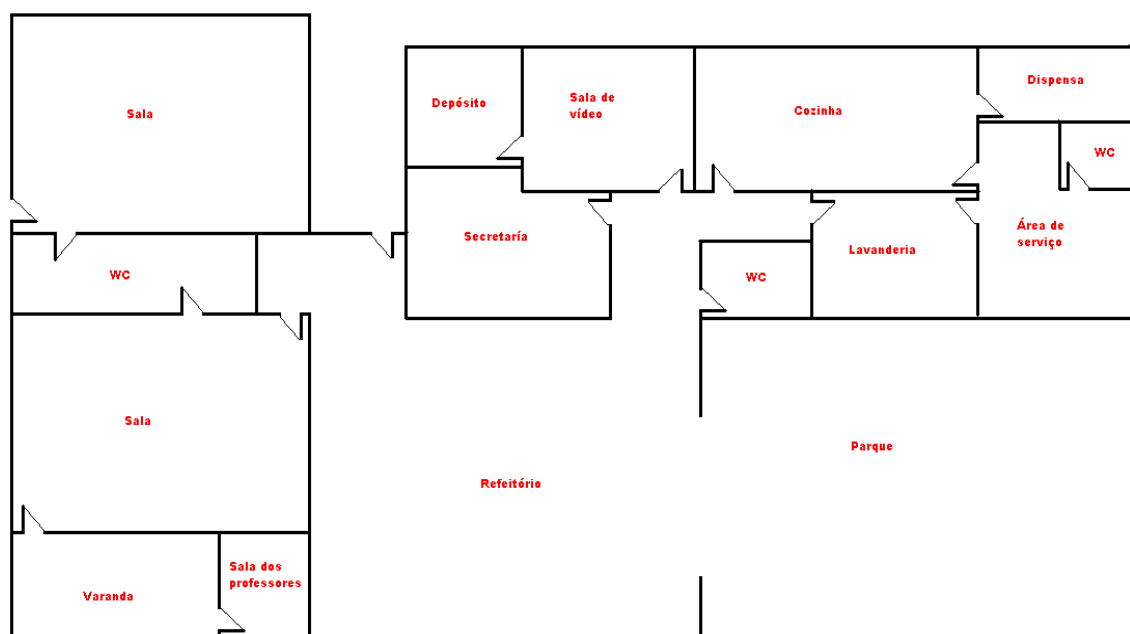
apenas uma caixa de areia, uma casinha de madeira e um trenzinho também de madeira para as crianças brincarem. Isso faz com que os profissionais, eventualmente, utilizem o parque que fica no condomínio e as dependências da Creche Flor para a realização de atividades com as crianças.

**TABELA II:** Relação situação funcional e formação Creche Pipa.

<b>Formação</b> →	M/C	M	P/C	P	E/C	E	M/C	M
<b>Situação</b> ↓								
<b>Efetivo</b>	—	01	—	01	01	01	—	—
<b>Substituto</b>	—	01	—	—	01	01	—	—

Legenda: M/C: magistério cursando; M: magistério completo; P/C: pedagogia cursando; P: pedagogia completo; E/C: especialização cursando; E: especialização completo; M/C: mestrado cursando; M: mestrado completo.

#### PLANTA BAIXA



## 2.2 Sujeitos da pesquisa



Fábio, seis anos.

*O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter um caráter dialógico.*

(Bakhtin)



### 2.2.1 As famílias



Kauane, três anos.

*“Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e nas representações de outrem para chegar aos homens em carne e osso, parte-se dos homens e da sua atividade real.”*

(Marx)

Com base na experiência empírica vivida no decorrer da pesquisa e na análise dos relatórios da COHAB/SC, foi possível perceber o perfil das 177 famílias que residem no C.H.V.E..

Grande parte destas famílias são provenientes do interior do Estado de Santa Catarina, particularmente do Oeste e Planalto Serrano (60,34%), tendo em média cinco pessoas em sua composição (89%).

Os chefes de família são, em grande parte, pessoas jovens: 27,01% entre 23 e 33 anos e 24,14% entre 18 e 23 anos, em sua maioria mulheres

(52,30%). Quanto ao estado civil, os homens amasiados constituem a maior incidência (36,79%), seguidos pelas mulheres solteiras (27,01%) e amasiadas (14,95%).

A maior parte das famílias é composta por até dois filhos (55,17%), vindo a seguir aquelas compostas de três a quatro filhos (30,46%), cuja idade oscila entre zero e seis anos (48,09%)

A população desse Conjunto Habitacional em grande parte não possui a qualificação exigida pelo mercado de trabalho formal, o que, por certo, limita suas possibilidades de colocação. Assim, os moradores apresentam grande diversidade de profissões; dentre as declaradas, as mais recorrentes são: faxineiras (18,40%), serventes (9,80%), empregadas domésticas (8,62%) e pedreiros (4,60%).

Quanto ao perfil econômico-financeiro da população do conjunto, pude constatar que 21,26% possuem renda de 0,5 a um salário mínimo, 47,93% possuem renda de um a dois 2 salários mínimos e 24,71% possuem renda de dois a três salários mínimos.

Atualmente, a presença de técnicos sociais da Prefeitura na área é constantemente exigida. Segundo o Serviço Social dessa Prefeitura, isso decorre em razão de freqüentes situações conflituosas, fruto de um quadro social altamente complexo e de grandes dificuldades. A ocupação dos apartamentos do C.H.V.E. iniciou-se em agosto de 1999, e, segundo ainda o Serviço Social, é flagrante o despreparo das famílias para morar nesse tipo de empreendimento.

Entende esse Serviço que a depredação dos espaços comuns e dos equipamentos coletivos tem demonstrado as dificuldades de adaptação da população, que mantém ainda alguns dos hábitos característicos da situação em que se encontravam anteriormente, quando viviam na favela e não tinham nenhum tipo de estrutura sanitária e ambiental. Essa situação se agrava no tocante às questões de relações de vizinhança, com diversos conflitos interpessoais, quando não, intrafamiliares. Em razão dessa realidade, o poder público, nesse caso representado pelo Serviço Social, emitiu algumas opiniões

com as quais não podemos concordar. Por exemplo, o poder público atribui o fato de essas comunidades praticarem a depredação à falta de cultura, defendendo assim que situações como estas ocorrem prioritariamente por falta de uma ação educativa e de programas de qualificação paralela para o trabalho. Embora em parte concordemos com essa asserção, entendemos que o *problema* é muito mais complexo do que parece e, por isso, deve ser tratado pelo poder público como tal, principalmente no momento da construção de políticas públicas que levem em conta sua complexidade e as mazelas dessas classes sociais, que, afinal de contas, são por demais discriminadas e excluídas socialmente.

Traçado esse quadro, que acredito possa dar uma idéia da condição socioeconômica das famílias participantes em questão, procurarei, na próxima seção, descrever um pouco da realidade dos professores, também sujeitos da pesquisa, realidade essa mais voltada às condições de trabalho e da profissão.

### 2.2.2 Professoras<sup>13</sup>



Laura, quatro anos.

Utilizaremos no decorrer do trabalho a denominação “professoras” para designar todas as profissionais que trabalham diretamente com as crianças no interior das instituições de educação infantil, profissionais estas que na Rede Municipal da capital estão enquadradas em duas categorias: professoras com carga horária de 20 ou 40 horas semanais e auxiliares de sala com carga horária de 30 horas semanais. Entretanto, tenho a compreensão de que ambas as profissionais desempenham igualmente importante papel na educação das crianças.

O grupo de professoras que se propôs a participar desta pesquisa constituiu-se em 100% de professoras efetivas da Rede Municipal de Ensino com tempo de atuação na área que varia entre dois e 14 anos e idade entre 30 e 40 anos. Quanto à formação, 20% cursam graduação na área, 60% têm

<sup>13</sup> Utilizarei o feminino de professor no decorrer do texto, uma vez que 100% dos professores que se propuseram a ser sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino, o que não quer em hipótese alguma representar qualquer forma de sexismo ou uma supervalorização do papel da mulher nesse campo de trabalho nem tão pouco desvalorizar o trabalho dos homens na educação das crianças pequenas. Para maior aprofundamento sobre o tema ver: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o feminino e o profissional, Cerizara (1993).

graduação completa, e grande parte dessas últimas possui pós-graduação na área: 40% cursou especialização (40%) e 10% mestrado. Ainda, na ocasião da pesquisa, havia uma professora afastada por estar cursando mestrado.

Meu primeiro contato com essas profissionais ocorreu em uma Parada Pedagógica<sup>14</sup>, ocasião em que, explicando os motivos de minha presença, apresentei-me e delineei a proposta da pesquisa. Logo no início senti um certo receio por parte delas com relação à forma com que eu iria conduzir a pesquisa, o que eu queria observar, quanto tempo seria e se o foco da pesquisa era o trabalho das profissionais ou as crianças. Esclarecidos esses pontos, percebi outra inquietação por parte do grupo de professoras: relacionava-se ao retorno ou à devolução da pesquisa. Se eu tinha planejado essa devolutiva e como eu iria fazê-la. Combinei então que ao final da pesquisa eu me propunha a participar novamente de uma Parada Pedagógica para fazer tal devolutiva, levando inclusive uma cópia do trabalho para as unidades.

Após os devidos esclarecimentos e percebendo então alguma receptividade do grupo com relação à pesquisa, solicitei que me concedessem uma entrevista. Esta, segundo o planejamento e a proposta do projeto de pesquisa, deveria ocorrer de forma individual e fora da instituição, propondo-me inclusive a encontrá-las no local e horário que fosse melhor para cada uma. Nesse momento o silêncio pairou sobre a sala. Percebendo a situação, reforcei mais uma vez o propósito da pesquisa, e perguntei novamente se ainda havia alguma dúvida com relação à pesquisa. Foi então que uma professora pediu a palavra e falou:

*“Nós sabemos o quanto é importante a tua pesquisa. Nossa, só o fato de tu te propor a ouvir as crianças da comunidade já é muito legal, mas é que a gente tem que pensar, sabe. A gente precisa de um tempo pra pensar. Quando é que a gente pode te dar uma resposta?”*

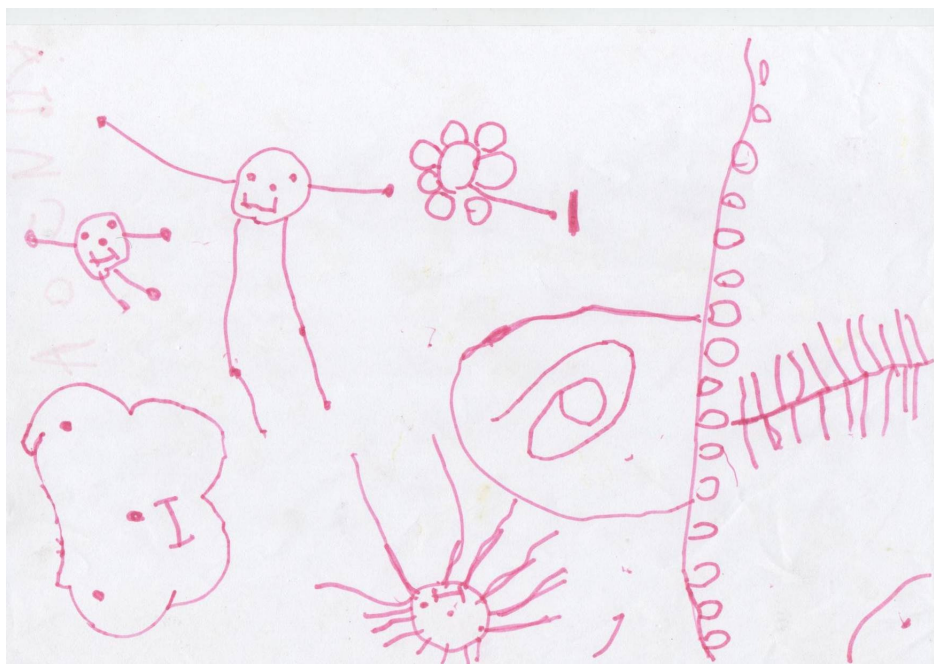
---

<sup>14</sup> Por Parada Pedagógica entende-se um dia mensal de suspensão do atendimento as crianças, realizada em todas as unidades de educação infantil da Rede Municipal, normalmente na última sexta-feira do mês. Esse dia é utilizado pelos profissionais para estudos, planejamentos, avaliação e reuniões administrativas.

Foi então que outra professora sugeriu que cada uma que se dispusesse a participar teria um prazo de quinze dias para comunicar a decisão à auxiliar de ensino da unidade que me passaria os nomes das profissionais para que eu pudesse agendar individualmente um local e um horário para nossa conversa. Todo grupo concordou e assim ficou combinado.

Para minha surpresa, no dia combinado tive a informação de que nenhuma professora quis participar. Penso que a idéia de ouvi-las fora do horário de trabalho, conforme o projeto de pesquisa tenha sido um fator determinante para essa negativa geral, considerando o fato de cumprirem uma carga horária bastante desgastante e de nenhuma delas morar na comunidade. Solicitei então que me ajudassem a pensar uma forma de também incluí-las na pesquisa. Foi aí que algumas professoras sugeriram um questionário que elas pudessem levar para casa e preencher no horário que fosse mais cômodo para elas. E é com base nesses questionários que farei valer, aqui a “voz” das professoras, mais especificamente no quarto capítulo. Abaixo, ainda caracterizando os sujeitos da pesquisa, buscarei mostrar a realidade do ponto de vista de ser criança, no contexto sociopolítico e econômico em que vivem.

### 2.2.3 Crianças



Laíz, três anos.

*“(...) As crianças pensam? Sobre o que pensam? Qual a importância dos seus pensamentos? Pra que serve um pensamento de criança pequena? Como eu colho e interpreto tais pensamentos? E o que eu faço agora com esses pensamentos, agora em minhas mãos? Se eu voltasse a ser criança, como sugere Janusz Korczak (1991), com 4 anos de idade ainda responderia sem hesitação: sim, as crianças pensam! Fazemos isso há um “tempão” (...) Para pegar nossos pensamentos, talvez tivesse que inventar uma máquina. Uma máquina grande mesmo, quem sabe um computador de carregar na palma da mão e que todos os adultos pudessem ter. Depois de ter esse pensamento na mão conversaríamos mais sobre minha infância, sobre a minha educação...”*

(Oliveira, 2001)

O grupo de crianças que participou da pesquisa foi se formando no decorrer da realização desta. Durante todo o período, participaram das atividades cerca de 26 crianças com idade entre dois e 13 anos, entretanto apenas um grupo de 12 crianças foram assíduas aos encontros. Registre-se

que as crianças tiveram total autonomia neste sentido, planejavam os encontros em conjunto comigo e só participavam deles se era do seu interesse.

Dentre essas 12 crianças, cinco eram meninas, todas de cor branca e sete meninos, três negros e quatro brancos. Conforme já comentei na parte introdutória deste trabalho, a problemática racial também foi percebida ao analisar as fichas de matrícula das duas instituições de educação infantil: dentre as que continham o registro racial<sup>15</sup>, a grande maioria das crianças matriculadas é declarada de cor branca, ou seja, menos de 30% das crianças negras são declaradas de raça negra em sua documentação

Cabe salientar também que do total do número de crianças que participaram da pesquisa nem todas freqüentam instituições de educação infantil: Explico-me: inicialmente, por uma questão de organização metodológica, planejei que a pesquisa buscaria ouvir apenas as crianças que freqüentam instituições de educação infantil, uma vez que este era o foco do trabalho, contudo essa delimitação ficou inviável uma vez que eu estava no ambiente onde elas viviam e que, portanto, não poderia limitar a participação das crianças pela idade e/ou por nenhum outro aspecto, o que para mim tornou a investigação ainda mais rica e interessante. Sendo assim, no grupo de crianças, sujeitos da pesquisa, estão incluídas desde as crianças que freqüentam e/ou freqüentaram creches até as que nunca as freqüentaram.

Dentre os moradores do C.H.V.E que perfazem um total aproximado de 992 pessoas, 36.9% são crianças de até 12 anos sendo que destas 58,3% tem idade entre zero e seis anos de idade, ou seja, um número maior do que o que atendem as duas creches da comunidade<sup>16</sup>. Isso que faz com que muitas crianças ou estejam freqüentando creches de outras comunidades próximas ou estejam impossibilitadas de terem seu direito garantido, ficando sem atendimento em nenhuma outra instituição. É bastante comum que crianças

---

<sup>15</sup> No momento da matrícula das crianças é facultativo às famílias a autodeclaração racial. Para maior entendimento sobre esse assunto ver os estudos realizados por SILVA, Cristiane Irinea, **Acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis**, sob orientação de Eloisa A. Candal Rocha.

<sup>16</sup> As duas creches atendem juntas em média 182 crianças.



mais velhas cuidem de crianças menores para que pais e/ou vizinhos possam trabalhar.

As crianças quando não estão na creche ou na escola brincam por entre os corredores do Conjunto Habitacional o que inicialmente chamou minha atenção uma vez que logo em frente ao C.H.V.E e ao lado da Creche Flor havia uma área de lazer construída pela prefeitura com brinquedos para as crianças, contudo, curiosamente, pouco utilizada por elas.<sup>17</sup> Ao questioná-las do porque de não brincarem no local responderam-me que os pais não deixavam *“por causa dos bandidos”* (Vitor, seis anos) *“e da policia também”* (Kauê, quatro anos). Na continuidade da nossa conversa, falaram sobre o que entendem sobre quem são os bandidos e o papel da policia, como expressa o excerto abaixo:

\_ (...) é... lá é muito perigoso... minha mãe não deixa a gente brincar lá!  
Diz Everton, referindo-se a ele e aos seus três irmãos.

\_ Lá tem muito bandido, e eles dão tiros, sabia? Já mataram a minha mãe... não aqui... lá no centro! (Vitor)

\_ Mas quem são os bandidos, Vitor? (pesquisadora)

\_ São aquelas gentes que atiram nas pessoas! Aí os policiais levam eles lá pro presídio. (Vitor)

\_ Mas os policiais também são bandidos, sabia? Eles atiraram no amigo da minha mãe. (Everton)

\_ Não é não... ooh... tu não sabe nada, eles matam só os bandidos... então esse cara aí era bandido então... Mas o meu pai não! (Vitor)

\_ O que tem o teu pai, Vitor? (pesquisadora)

\_ Ele tá preso! ( Wesley)

\_ É... mas ele não é bandido não ooh... ele só tá preso porque eu disse pra policia que ele tinha pulado a janela... (Vitor)

A infância não é vivida de forma igual por todas as crianças e isso parece ficar claro pelas falas acima. Desse modo, a condição de ser criança perpassa por diversos fatores como a situação econômica, social, racial,

---

<sup>17</sup> Durante a realização desta pesquisa, por uma mobilização das famílias esse parque foi trocado de lugar, estando agora nos fundos do Conjunto Habitacional, local que segundo as famílias é mais seguro e protegido.

temporal, e de gênero, ou seja, se constitui a partir das realidades paradoxais vividas por elas. O mundo atual é plural, complexo e dinâmico e por isso traz marcas de profundos contrastes que geram uma diversidade de possibilidades e contrastes condicionantes do modo de ser criança. Segundo Sarmento (2000), a infância contemporânea que “emerge sob o paradigma da crise social (como por exemplo, o desemprego e a pobreza)” é considerada pelos adultos como “simultaneamente a depositária da imagem de paz e a face mais visível do horror e da barbárie.”

A violência é um assunto comum e recorrente nas conversas das crianças, que por muitas vezes relataram fatos cruéis de sua realidade com tanta naturalidade a ponto de me chocarem. Diferentemente reagem os adultos ao serem questionados sobre seu cotidiano, sobre a realidade que os cerca. Muitas vezes preferem não falar. Exemplos desse comportamento podem ser extraídos das entrevistas com as famílias, como o caso da entrevista concedida pela avó do Vitor. Note-se que avó e neto (ver trechos da entrevista acima) estão falando da mesma realidade. O excerto, abaixo, da entrevista da avó ilustra:

— (...) e porque o Vitor mora com a senhora? (pesquisadora)

— Porque a mãe dele morreu e o pai dele, meu filho, sabe... ‘tá com uns problemas aí... (avó)

— Faz quanto tempo que ela morreu? Como foi? (pesquisadora)

— Sei lá... mataram ela faz uns dois anos, mas eu não sei porque não...ela não morava mais com o meu filho e eu quase não via mais o Vitor, mas aí ele veio morar aqui com o meu filho. (avó)

— E o seu filho não mora mais aqui? (pesquisadora)

— Não... (avó)

Nesse momento a senhora abaixou a cabeça e ao levantá-la após um período de silêncio... sorriu-me com um sorriso acanhado e disse:

— Eu não quero falar do meu filho, não! Eu não gosto de me meter nestas coisas não! (avó)

— Que coisas? (pesquisadora)

— A gente não ia falar da creche? (avó)

Finalmente, entendo como Kramer (2000:49) que, para que possamos pensar sobre a realidade e as singularidades da infância contemporânea, bem como apontar as possibilidades de superação dessa realidade, é essencial a construção de políticas públicas para a infância que tenham como “horizonte a humanização, o resgate da experiência, para que as crianças e jovens possam ver o mundo, (re)escrever a história, expressar-se, criar, mudar.”. Depararmos com situações como as observadas nesta investigação (que, infelizmente, não constituem uma raridade no panorama das grandes cidades brasileiras) traz uma medida da imensidão da tarefa social, política, econômica e educativa que temos que realizar. Esta constatação não tem a intenção de desculpar nossos erros e fracassos, muito menos de imobilizar-nos, mas sim de reconhecer o tamanho do fosso que temos que superar.

Traçado, então, esse panorama acerca do cenário da pesquisa (o conjunto habitacional e as creches) e dos sujeitos da pesquisa (as famílias, os professores e as crianças), exporei, nos dois itens a seguir, as diretrizes teórico-metodológicas que alicerçaram a investigação.

### 2.3 Percurso Investigativo e Metodológico

O presente trabalho originou-se das reflexões explicitadas acima e foi se delineando à medida do aprofundamento teórico e da imersão no campo, ou seja, só foi possível delimitar com maior clareza as diretrizes metodológicas a serem utilizadas, bem como a forma de fazer essa “escuta”, uma vez conhecida a realidade a ser estudada. Dessa forma, tive como intenção não só organizar teórico-metodologicamente o trabalho, mas, sobretudo, manter as portas abertas para os imprevistos que a realidade empírica pudesse ~~nos~~ trazer.

Diante da problemática e das inquietações levantadas, tornou-se necessária a realização de uma revisão bibliográfica acerca das questões referentes às crianças e suas infâncias. Levando em conta o fato de que esta deve ser uma caminhada de produção científica, educacional, e embora “bebendo” de outras fontes do conhecimento - a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a História, entre outras -, não se pode perder de vista seu foco central que é simultaneamente o ponto de partida e o ponto de chegada: a educação. Uma educação que, do meu ponto de vista, há de ser crítica, antítese das pedagogias que entendem as crianças apenas como “sujeitos *assujeitados*” da ação educativa<sup>18</sup>, que expresse o compromisso com a totalidade da prática educativa em toda sua amplitude. Em outras palavras, mais do que conhecer a realidade dos fenômenos educacionais, refletir e produzir conhecimentos sobre eles, há que se pensar formas de favorecer a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada que seja pautada em ideais multiculturais, de democracia, igualdade, liberdade de expressão e que transite da extrema *regulação para a emancipação*<sup>19</sup>. Que essa educação não seja pensada para as crianças apenas como se estas fossem meros espectadores desse processo, mas que seja pensada **também**

---

<sup>18</sup> Segundo Paulo Juarez Rueda Strogenski, <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/paulo6.htm> “Sujeito assujeitado” é aquele que se apropria de um discurso preexistente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes.”, ou seja, não é produtor mas simplesmente reproduzidor de um conhecimento, discurso ou cultura.

<sup>19</sup> Ver Santos (1996 e 2000).

com base naquilo que as crianças são obrigadas a viver e o que dizem sobre essa experiência.

Dadas as características dos princípios e recursos metodológicos utilizados na presente pesquisa, esta pode ser enquadrada numa perspectiva qualitativa<sup>20</sup>, cuja fundamentação teórica e referências multidisciplinares forneceram subsídios e orientações de forma a ouvir as crianças, seus pais e professores em uma comunidade constituída em um processo de “desfavelização” na capital de Santa Catarina. Como estratégia para estabelecer o diálogo com essa comunidade foi desenvolvido um *estudo de caso de inspiração etnográfica*, envolvendo trinta encontros realizados, em sua grande maioria, nos finais de semana entre abril e dezembro de 2006.

Considerando que a atividade básica da ciência é a pesquisa e o seu permanente diálogo com a realidade, na busca de evidenciá-la para além do senso comum, com o objetivo de produzir conhecimentos, organizei a estruturação do trabalho na tentativa de explicitar qual o delineamento do estudo, justificando as opções teóricas e metodológicas utilizadas para sua realização. Da mesma forma, procurei evidenciar quais os caminhos utilizados para alcançar os objetivos propostos na busca de compreender a complexa trama que se apresenta em toda prática social, levando em conta o fato de que para compreender a realidade é necessário um mergulho para além daquilo que se revela à primeira vista. Como escreveu Demo, “(a realidade) *não é o que aparenta à primeira vista, pois os esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles*” (DEMO, 1987,p13).

Foi com base nesse entendimento que fiz a opção por realizar uma pesquisa de enfoque mais qualitativo de observação do cotidiano, conforme acima explicitiei. Esse enfoque metodológico traz em seu bojo a expectativa de “apreender a vida, tal como ela é conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais no seu cotidiano.” (Cf. Sarmento, 2003). Compreendo que ao

---

<sup>20</sup> Ao privilegiar a forma qualitativa, não me coloco em oposição à condução de pesquisas de caráter quantitativo, faço tal opção por privilegiar aspectos que, segundo Minayo (1996) buscam compreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos a simples operacionalização variável, e que levam em conta, sobretudo, a dinâmica da realidade investigada.

tomar tal caminho, trago com ele a necessidade de ser bastante cuidadosa em relação às afirmações que faço e às conclusões que tiro, uma vez que o pesquisador, *“pode ser um intérprete competente ou não”* (Ferreira, 2004, p.50). Geertz traz uma afirmação que corrobora essa minha compreensão, *“fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”* (1989, p.20).

A escolha por essa abordagem para a construção de uma compreensão sobre o que pensam os sujeitos em relação à qualidade de atendimento nas instituições de educação infantil, considerou o enredamento das relações e os distintos significados<sup>21</sup> atrelados à educação infantil, criança e infância por esses sujeitos da pesquisa; considerou a arquitetura das concepções que norteiam as práticas de atendimento nas instituições dedicadas à educação e ao cuidado das crianças pequenas, bem como os diferentes saberes que orientam os olhares e condutas dos profissionais e familiares.

Existe na iniciativa assim proposta uma tentativa de entrecruzar o ponto de vista desses sujeitos, levando em conta as marcas das suas diferenças, desigualdades e singularidades que vão desde as diferenças geracionais e passam por questões sociais, econômicas, culturais, étnicas e de gênero. Ao me debruçar sobre esses diferentes saberes e sobre as relações entre crianças, pais e professores, não de forma isolada, mas a partir *“da organização “complexa” de nossa sociedade”* (Laplantine, 1988, p.14), busco compreender os sujeitos e suas expectativas por eles mesmos e não **apenas** pelo olhar do outro/pesquisador com seus valores, crenças e pré-conceitos.

A opção pela observação participante deve-se ao entendimento segundo o qual essa metodologia, comparada aos paradigmas quantitativos é mais pertinente ao propósito desta investigação, uma vez que parte da tentativa de perceber não apenas os sujeitos, as atividades relevantes, as situações onde os fenômenos ocorrem, mas também as particularidades dessas situações.

---

<sup>21</sup> O termo “significado”, a partir opção metodológica citada acima, torna-se, portanto, central para o trabalho, uma vez que busco compreender o modo como os sujeitos, neste caso em especial, as crianças, **significam** o serviço educacional que lhes é proposto. Tenho, entretanto, a clareza de que uma das limitações é justamente o fato de aqui estar expressa apenas uma das muitas possíveis significações.

De acordo com Azanha,

*“(...) a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitude, episódios etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas.” (1992, p. 92)*

Tenho, contudo, a clareza de que o pesquisador não é um sujeito neutro e que, para que possa *conhecer*, é preciso estabelecer uma relação com a realidade investigada que conduza a reflexões como propõe Bakhtin com o seu conceito de *exotopia*, qual seja, o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, pautado em uma conduta ética e um *“distanciamento crítico”* (Meksenas, 2002, p. 117), familiarizando-se com o estranho e estranhando o familiar como nos aponta Da Matta (1987, p. 157).

As ações de pesquisa partiram de questionamentos iniciais e buscaram eleger as ações que pudessem descrever e explicar a realidade em uma perspectiva totalizante que se estabelece a partir da tensão entre saber, poder e verdade. Isso significa que eu como pesquisadora jamais estive isenta de vários outros questionamentos que emergiram da relação entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Tal compreensão conduz a outro desdobramento, segundo o qual em qualquer espaço de pesquisa há um movimento constitutivo que transforma possíveis pontos de chegada em outros inúmeros possíveis pontos de partida/chegada.

Todo esse movimento, porém, originou-se de uma orientação e uma ativação teórica que foi se aprimorando conforme a realidade empírica ia se apresentando. Nessa revisão, encontrei basicamente na História com Kuhlmann Jr. (1998); Ariès (1979) e Narodowski (2001) aportes para poder pensar a constituição da(s) infância(s) e das crianças através dos tempos e assim construir uma visão que servisse de referência para a pesquisa; na

Antropologia com Da Matta (1987); Cohn (2005); Geertz (1989); Gusmão (1999,2003); e Iturra (2002) saberes e reflexões sobre as formas de olhar a realidade empírica, bem como os procedimentos metodológicos no que diz respeito à inserção no campo sob inspiração etnográfica; na Sociologia da Infância com Qvortrup (1999); Corsaro (2002); Sirrota (2001); Ferreira (2002); Sarmiento (1997,2002,2005,2006); Soares (2005); e Prout (2003,2004) uma perspectiva que percebe as crianças como sujeitos ativos que não apenas reproduzem a cultura em que estão inseridas, também, como agentes, a modificam, evidenciando um modo próprio de perceber e reagir diferente do adulto. Originaram –se dessa área os movimentos para garantir à criança, seu direito à participação plena na decisão das ações que impactam sua vida; também na Educação com Azanha (1992); Kramer(1992,2002); Rocha(1999); Campos(2002,2006), busquei dialogar com o intuito de subsidiar as reflexões a respeito do trabalho educativo em instituições de educação infantil, bem como com as pesquisas em educação.

Como resultado da ativação teórica produzida pela revisão bibliográfica, resolvi optar por estratégias diferenciadas de trabalho no desenvolvimento da investigação, ou seja, nos encontros com as crianças, além da observação participante no local onde moravam/brincavam<sup>22</sup>, utilizei também desenhos, registros escritos, fílmicos e fotográficos<sup>23</sup>, ora produzidos por elas, ora por mim. Optei por estabelecer conversas informais com os adultos, entrevistas semi-estruturadas com as famílias e questionários com os professores. Por uma questão ética, utilizei nomes fictícios para os sujeitos e campo de pesquisa, nomes estes que foram construídos conjuntamente com as crianças.

---

<sup>22</sup> Optei por encontrar as crianças fora do ambiente institucional com a intenção de tentar perceber seus saberes sobre a instituição de educação infantil que conhecem, freqüentam ou freqüentaram sem a proximidade do cotidiano da própria instituição, pois tinha como expectativa perceber como as crianças referenciavam a instituição não estando tão diretamente sob sua jurisdição. Esse fato apresentou-se, ao mesmo tempo, tanto como um desafio e um diferencial desta pesquisa, como, em alguns momentos, tornou-se um dificultador, uma vez que limitava os encontros ao dias de sol, aos horários em que as crianças não estivessem na instituição, aos momentos permitidos pela comunidade, ao meu desconhecimento desse território e a tantas outras adversidades ocorridas na comunidade durante a realização da pesquisa.

<sup>23</sup> Devido à marginalização social imposta aos moradores desse Conjunto Habitacional, o que sugere que estes necessitem da utilização de formas não convencionais de sobrevivência, os registros fílmicos e fotográficos, que foram bastante restritos, não foram autorizados pela comunidade para divulgação, mas apenas como suporte de análise minha como pesquisadora.





Lucas, seis anos.

### 3- ALGUNS MARCOS TEÓRICOS

### 3.1 Crianças, infâncias e educação

Este texto não tem a pretensão de esgotar a temática das relações da infância através da história, tampouco apresentar a chave do elo perdido para que se dirimam/respondam todas as dúvidas acerca da infância e desta área que está em constante construção que é a Educação Infantil. É, sim, uma humilde tentativa de, bebendo dos autores com quem dialoguei ao longo deste processo de pesquisa, **“reler e compreender, interpretar... a partir de onde nossos pés pisam...”** (Boff) a construção histórica sobre as infâncias e as crianças através dos tempos, uma vez que essas concepções sofreram grandes transformações históricas. Assim, buscarei, aqui, evidenciar em que visão de crianças e infância este trabalho se apóia.

Inicialmente, não poderíamos deixar de mencionar que, segundo Sarmiento (2002), a idéia de infância é uma idéia moderna. Explica o autor que, **“embora as crianças sempre tenham existido”**, o que nos faz muitas vezes, naturalizar esta categoria, uma vez que todos nós já fomos crianças e/ou nos relacionamos com elas cotidianamente, **“a Infância, enquanto categoria social de estatuto próprio”**, diferentemente do adulto - foco de estudos multidisciplinares - vem ganhando visibilidade muito recentemente. Prova disso é o fato de que apenas **“há pouco mais de 100 anos, vimos iniciar-se a educação coletiva das crianças”** (Mello, 2005). O que até então ocorria apenas nas famílias, nas ruas, e na convivência com adultos e coetâneos de forma “natural” e espontânea, passa a ser foco de atenção e pesquisa dos adultos, trazendo à Infância uma notoriedade jamais vista, e a premente necessidade da consolidação de uma “Pedagogia da Infância”.

É justamente com os pés nessa pedagogia, que gostaríamos de “reler” a história das crianças/infâncias através dos tempos. Embora esteja ainda em construção, essa disciplina/ciência conta com um olhar não apenas pedagógico, mas multidisciplinar e, sobretudo, já formulou elaborações relevantes sobre esta “nova” categoria social chamada infância.

Importa aqui ressaltar que Felipe Ariès (1979) foi um dos precursores no registro da historiografia da infância, embora tenha sido alvo de diversas críticas, entre elas a falta de fontes fidedignas. Segundo esse autor, **“a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XVI e XVIII”**. Até então, cabia à criança apenas sobreviver para logo que possível ser incorporada ao mundo adulto. Assim, a presença da criança ao longo da história – e aqui chamo a atenção à brasileira - foi marcada diretamente pelo mundo adulto e pela indiferença às suas necessidades específicas.

Embora hoje esteja subjacente às teorias da infância uma idéia universal de infância, a primeira infância e sua relevância social tiveram formas distintas de tratamento, ou diferentes critérios como: cor ou classe social, tempo/espço. Diferenças essas facilmente percebidas ao observarmos a relação da infância historicamente: no período colonial as crianças brancas eram entregues às amas de leite, já o pequeno escravo desde muito pequeno precisava adaptar-se ao ritmo do trabalho materno. Nos períodos infantis subseqüentes, as crianças adaptavam-se diferentemente às “funções “sociais de seu grupo, ou seja, as brancas dedicavam-se ao aprimoramento das funções intelectuais enquanto as crianças escravas ao mundo do trabalho - *adultos em miniatura*.

Segundo Rocha (1999),

“(...) esta visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delineia-se um outro

conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade. “( p.38)

Ao final do Século XVIII, por conta do grande número de abandonos, infanticídios e das altas taxas de mortalidade infantil, inicia-se a discussão para modificar tal situação. Sendo assim, a Roda dos Expostos pode ser considerada como uma das primeiras atitudes tomadas para a reversão desse quadro, pela junção do público e do privado (filantrópico). Naquele momento, ainda, em razão do alarmante índice de mortalidade infantil, a infância foi foco dos estudos médico-higienistas do Segundo Império e pela primeira vez, mesmo que apenas biologicamente, as crianças foram vistas pela ciência em suas especificidades. Constitui-se assim um movimento que prezava pela saúde das crianças na luta por sua sobrevivência.

Já por volta do século XX, a infância também foi foco de outra importante área da ciência: a psicologia do desenvolvimento, que inicialmente percebia a criança como sujeito padronizado, ou seja, que se desenvolvia com base em estágios universais e pré-estabelecidos conforme cada faixa etária, não levando em conta as diferenças pessoais e sociais desses sujeitos/crianças. Essa ciência, entretanto previa uma intervenção de caráter diagnóstico de enquadramento em algumas categorias, o que foi muito utilizado pela educação durante muito tempo.

Em ambas as ciências citadas acima, embora o enfoque possa ter sido diferente, a criança era vista com um sujeito de pouca idade, inferior, submisso ao adulto (tanto no que se refere ao cuidado como à educação) e ausente de competências - um “*vir-a-ser*”.

Pode-se dizer, então, com base em Sacristán (2005) que, ao observarmos os processos históricos, o reconhecimento e a valorização da criança no espaço sociocultural e educacional ocorrem de forma simultânea.

Com a consolidação do projeto da modernidade, por volta do século XVII, houve o estabelecimento de uma nova ordem política, econômica e social, que motivada pelo Capitalismo, trazem consequências como a

expansão da industrialização e a urbanização, bem como a entrada da mulher no mercado de trabalho formal. Essa nova ordem influenciou diretamente a organização das famílias e, conseqüentemente, a vida das crianças. Esse período marca também a criação da Escola como espaço educativo e a possibilidade de preparar as crianças para o futuro. É importante ressaltar que este era ainda um privilégio de poucos.

O movimento da modernidade, ainda segundo Ariès (1979), provoca a emergência de dois sentimentos: o de “**papiricação**”, sob cuja influência tratava-se a criança como um “bibelô”, puro e inocente e o de “**moralização**” pelo qual a criança deveria ser moralizada, disciplinada e enquadrada a essa nova ordem social. Para Charlot (1986), essas duas diferentes formas de educação das crianças em espaços coletivos revelavam **um grande paradoxo**, visto que mesmo distintamente em ambas as crianças ainda eram percebidas apenas como um ser que se desenvolvia natural e universalmente e que deveria ser protegida ou preparada para viver em sociedade. Em nenhum desses dois sentimentos, levava-se em conta a história e/ou o contexto social da criança.

Todavia, hoje, a ciência, em especial a Pedagogia, embriagada de outras ciências como a Sociologia, a Antropologia, a História, a Medicina, a Psicologia, etc, vêm construindo uma idéia multidisciplinar de infância e criança. Uma abordagem teórica que possa contemplar as crianças em suas múltiplas dimensões, como seres biológicos, psíquicos, sociais e históricos. Essa abordagem teórica percebe as crianças em suas diferenças e semelhanças como sujeitos de direitos, atores sociais capazes de participar da construção e modificação do meio e da cultura na qual estão inseridas, uma vez que têm muita coisa a “dizer” “(com suas *cem linguagens*)”<sup>24</sup> sobre este mundo que enxergam de modo diferente de nós.

Segundo Almeida (2000), a infância deve ser tratada como categoria social e estrutural, uma vez que as crianças constituem um corpo de atores sociais com posições específicas nos contextos da vida humana.

---

<sup>24</sup> Ver Malaguzzi (1999)

Doravante, não seria nenhum exagero, afirmar que as crianças são também produtoras de cultura<sup>25</sup> e sujeitos ativos socialmente, cabendo ao adulto afinar sua linguagem para poder entender melhor as diferentes infâncias, percebendo-as em suas múltiplas linguagens.

É relevante, porém, deixar claro que o fato de afirmar que as crianças têm uma forma própria de entender o mundo, como também que são produtoras de cultura e que merecem ser ouvidas, não significa que estejam descoladas do mundo adulto, que tenham total autonomia, ou que este para poder “ouvi-las” precise infantilizar-se. Ao contrário, o que se ressalta aqui é o fato de que a infância embora tendo suas especificidades está imbricada diretamente com o mundo adulto. Segundo Sarmiento, as crianças não só imitam, mas recriam o mundo adulto com base no que observam, experienciam e vivenciam.

É isto o que queremos: a construção de uma Pedagogia da Infância que respeite e ouça realmente as crianças, pois certamente elas têm coisas muito interessantes para dizer sobre este mundo que compartilham conosco.

Elaborado esse panorama sobre os marcos teóricos que julgo ser importantes para este trabalho, faz-se necessário estreitar o foco de análise e abordar, a seguir, o tema central em torno do qual gira a pesquisa, ou seja, a qualidade na educação.

---

<sup>25</sup> A cultura não se constrói no vácuo, mas alicerçada no que se tem produzido historicamente. Dessa forma, a criança constrói a sua cultura com base na cultura do adulto que lhe é apresentada pela família e pela escola. Para saber mais sobre as interpretações da cultura ver Geertz (1989).

### 3.2 Qualidade na educação infantil

Quando falamos de qualidade na educação, em especial na educação infantil, é importante partirmos da premissa de que no contexto socioeconômico e político em que vivemos, a educação das crianças pequenas em escolas<sup>26</sup> especialmente pensadas para esse fim, é uma necessidade social e exigência da vida atual. Uma dessas exigências, talvez a mais importante, seja a integração da mulher no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que muitas vezes lhe cabe o papel de chefe de família, arcando sozinha, com o compromisso da educação e da provisão dos filhos.

É importante que tenhamos claro, também, que a qualidade da qual estamos tratando aqui a partir das “falas” dos sujeitos que experienciam cotidianamente a educação infantil, é referenciada e diretamente avaliada por seus utentes com base no princípio de seu direito de acesso a essa modalidade de ensino.

A questão dos direitos das crianças ainda é recente na história brasileira. Em 1924, através do movimento internacional liderado por Eglantine Jebb, aprovou-se a primeira declaração dos Direitos das Crianças, mais conhecida como Declaração de Genebra. Em 1959, a assembléia geral das Nações Unidas promulgou por unanimidade a Declaração dos Direitos das Crianças, seguida anos mais tarde pela Convenção dos Direitos das Crianças que, embora tivesse sido criada no final da década de 1970, veio afirmar-se apenas no final dos anos 80. Segundo Hammarberg (1990), a Convenção pode ser *“dividida em três categorias: direito à provisão à proteção e à participação”*.

---

<sup>26</sup> A utilização do termo “escola” aparece por compreender que a luta da Educação Infantil por manter suas especificidades e pela construção de uma Pedagogia da Infância, defendendo que esta não tenha, os mesmos moldes e objetivos das escolas do ensino fundamental, especialmente as mais tradicionais, não abandona a idéia de que ambas as instituições e/ou modalidades educacionais partilham de algumas funções primordiais que são: dividir com as famílias a educação das crianças, facilitar seu acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e contribuir para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e críticos, partícipes e transformadores da sociedade e do meio em que vivem. Dessa forma, gostaria que ficasse registrado aqui, que eu, como inúmeros profissionais dedicados à educação infantil e que lutamos pela construção de uma Pedagogia da Infância, por utilizamos a expressão “instituições de educação infantil” como forma de demarcar as especificidades dessa modalidade de ensino e por isso muitas vezes acusados de preconceituosos a respeito da instituição escola, na verdade não temos nenhuma forma de preconceito contra essa instituição e por isso não vejo nenhum problema em utilizá-la neste trabalho.

Nessa ultima categoria encontram-se os direitos civis e políticos das crianças, elementos essenciais da minha pesquisa porque abarcam o direito das crianças de serem ouvidas e consultadas sobre suas opiniões e seus direitos, possibilitando que participem junto com os adultos das tomadas de decisão em seu proveito. No que se refere especificamente ao Brasil, em julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente.<sup>27</sup>

Desse modo, uma forma interessante para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à idéia de garantia e efetivação de seus direitos já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos. Contudo, não é apenas a garantia do direito das crianças e suas famílias de acesso (ou não acesso) à educação infantil que referencia a concepção de qualidade desses sujeitos, mas o efetivo acesso a essa educação. Em outros termos, a concepção de qualidade, por ser em sua essência uma categoria subjetiva, é avaliada pelos sujeitos que utilizam a educação de forma distinta dos que não usufruem desse direito, ambos com base em suas vivencias, culturas, conhecimentos, possibilidades e necessidades cotidianas.

Para Dahlberg (2003),

*“A era da qualidade está diante de nós, mas a própria qualidade não é uma palavra neutra. É um conceito construído socialmente, com significados muito particulares, produzido através do que chamamos de “discurso da qualidade”. (, p. 119)*

A definição de qualidade na educação infantil depende do contexto que se avalia está constantemente tencionada pelas múltiplas perspectivas de quem avalia, ou seja, para uns a qualidade pode estar no simples fato de poderem utilizar o espaço da educação infantil, para outros, na alimentação oferecida, no bem-estar e segurança das crianças, na educação que estas recebem no interior das instituições, ou ainda, na junção desses diferentes fatores.

---

<sup>27</sup> Para saber mais ver Soares (1997:22).



Durante a pesquisa empírica com os três grupos de sujeitos, pude perceber claramente o quanto o conceito de qualidade na educação infantil é visto de forma distinta por esses diferentes grupos: para as professoras, ele passa diretamente pelas questões estruturais que são facilitadoras do processo educacional, para as famílias está relacionado à proteção, provisão e educação/enquadramento social das crianças, ou seja, nos resultados da educação por elas esperados. Já para as crianças, qualidade é sinônimo de prazer, prazer em aprender, em estar junto, em brincar, em comer, demonstrando pouca preocupação com a estrutura ou o resultado, mas diretamente com o processo.

Segundo Campos (1998),

*“O direito à educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Mas ainda, enquanto primeira etapa da educação básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega até os diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem enquanto seres humanos.”*

Historicamente, o debate a respeito da qualidade educacional e as primeiras pesquisas sobre essa temática surgiram marcados por abordagens psicológicas que, baseadas em uma perspectiva do desenvolvimento infantil, avaliavam a separação entre mãe e filhos de forma negativa e a educação infantil como um mal necessário em especial para as camadas populares. Isso se deveu, em grande parte, a uma necessidade cada vez mais premente de as mulheres dessa classe social integrarem-se ao mercado de trabalho, e, dessa forma, a instituição de educação infantil deveria objetivar as questões afetivas do desenvolvimento infantil, na tentativa de suprir a carência afetiva que poderia surgir em decorrência da separação mãe-criança, como forma de prevenir problemas futuros às crianças.

Já a partir dos anos 60, o foco deslocou-se das questões afetivas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, por influência da teoria das privações culturais. Naquele momento, a educação infantil era vista como a “estufa” da escola primária, ou seja, tinha como objetivo principal o desenvolvimento de competências em prol do sucesso futuro escolar das crianças. Essa concepção era reforçada por testes psicológicos que comprovavam a influencia positiva da educação infantil ou pré-escola no desenvolvimento e sucesso escolar das crianças e que, portanto, serviam de argumento para a defesa da expansão da oferta de pré-escolas. Percebe-se então um movimento de expansão das instituições de educação infantil que passa a ser não só uma necessidade das camadas populares, mas acima de tudo um pré-requisito para garantir o sucesso escolar das crianças.

Mais tarde, a partir de um olhar mais amplo sobre o papel da educação infantil e de um amadurecimento da psicologia do desenvolvimento, conforme explicita Campos (2006),

*“criticou-se o foco excessivo na separação mãe –criança e passou-se a considerar a valorização do papel da mulher na sociedade; a preocupação principalmente voltada para a escolarização futura foi substituída pela valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de educação infantil.”*

Esse fato, segundo Campos, levou à construção de uma concepção mais ampla de qualidade, abarcando a questão das desigualdades sociais e o respeito à diversidade cultural.

Da década de 1960 para cá, o cuidado e a educação das crianças têm se tornado cada vez mais de domínio público, emergindo da esfera privada da família em resposta às novas condições econômicas e sociais. Com esse aumento da oferta de instituições de educação infantil, aumentou também a atenção dada às questões da qualidade de atendimento desse segmento educacional. Hoje é comum a maioria dos documentos oficiais e discursos de profissionais ou utentes da educação infantil conterem a palavra “qualidade”.

O interesse pelo debate a respeito da qualidade educacional tem se ampliado significativamente, bem como a tentativa de responder questões como: o que é um trabalho de qualidade para as crianças? Como medi-la? Como garanti-la? - como se fosse possível uma resposta universal para tais perguntas. Segundo Dahlberg (2003), tradicionalmente,

*“o conceito de qualidade diz respeito, principalmente à definição, por meio da especificação de critérios, de um padrão generalizável em contraposição ao qual um produto pode ser julgado com certeza.”*

O conceito em si atingiu tanta relevância atualmente que a maior parte das pessoas possui uma idéia tácita de que existe uma coisa objetiva e real chamada “qualidade” sem se dar conta da amplitude desse conceito que é subjetivo e diretamente dependente de condições históricas, sociais, econômicas e culturais, ou seja, o conceito de qualidade e as concepções de cuidado e educação infantil devem ser contextualizados espacial e temporalmente pelo prisma da diversidade, o que nem sempre é fácil, principalmente em um país como o nosso, marcado por tantas desigualdades sociais.

Além do mais, é importante levar em conta o que nos trazem Bush e Phillips, 1996:

*“As culturas e pluralidades dos valores nas sociedades, com frequência, significam que não existe um conceito definitivo de qualidade. Este é um conceito relativo que varia dependendo da perspectiva da pessoa... na verdade, qualidade é, ao mesmo tempo, um conceito dinâmico e relativo, de modo que as percepções de qualidade se modificam à medida que vários fatores se desenvolvem”(p.66-67).*

O passo inicial para que possamos entender a questão da qualidade na educação infantil é justamente o fato de termos claro qual concepção de criança e infância reflete nosso olhar, pois é com base nessas concepções que olhamos e avaliamos a qualidade ou não de uma instituição de educação

infantil. Se efetuarmos essa avaliação embasados numa concepção de *criança pobre*<sup>28</sup>, uma *tábula rasa*; seguindo estágios padronizados de desenvolvimento; um inocente que deve ser protegido para não ser corrompido pelo mundo; ou como força de trabalho, pressupondo, assim, uma criança passiva, individualizada e incapaz de modificar o meio em que vive, certamente o conceito de qualidade nivelar-se-á a essas concepções. (Ver possib. De encaixar em outro lugar). Todavia, se olharmos para a questão da qualidade sob a égide de uma concepção de criança *rica, possuidora de “potencialidades e competências surpreendentes e extraordinárias”* (Malaguzzi, 1993b,p.73), como pretende este trabalho, nosso direcionamento teórico-metodológico orientar-se-á para uma criança plural, co-construtora de cultura e conhecimento, capaz de interferir e modificar o meio em que vive, uma vez que se constitui com base nas relações que estabelece com outras crianças e adultos, sob a influência de um determinado tempo/espço/cultura/sociedade.

Ou seja, ao avaliarmos a qualidade de atendimento que as crianças recebem nas instituições de educação infantil buscaremos práticas pedagógicas que supram tais

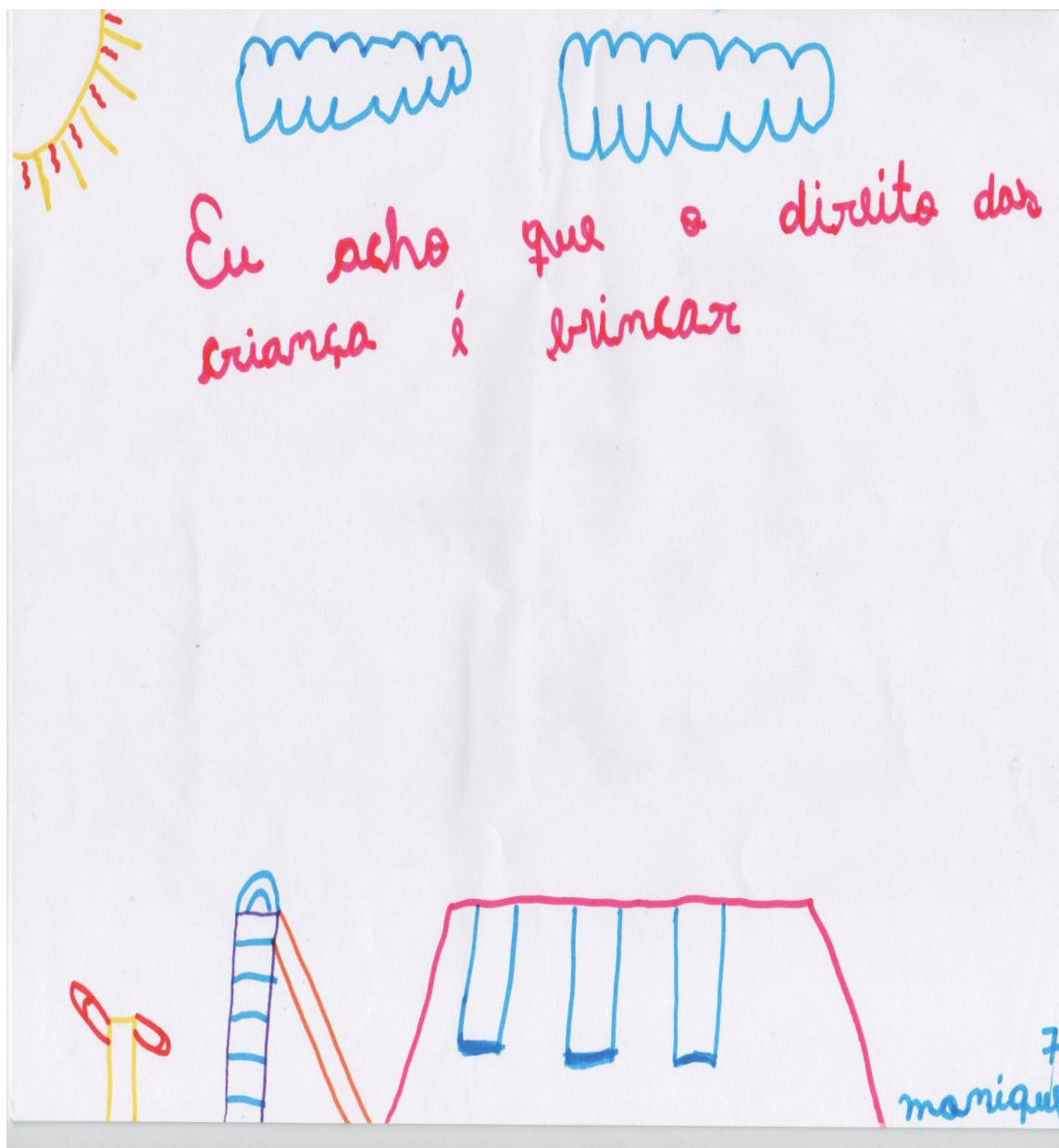
Este trabalho, porém, ao olhar para a questão da qualidade a olha sob a égide de uma concepção de criança *rica* possuidora de “*potencialidades e competências surpreendentes e extraordinárias*” (Malaguzzi, 1993b,p.73), capaz de interferir e modificar o meio em que vive, uma criança plural co-construtora de cultura e conhecimento e que se constitui a partir das relações que estabelece com outras crianças e adultos sob a influência de um determinado tempo/espço/cultura/sociedade. Dessa forma, este trabalho defende uma educação infantil que conceba as crianças como tal, respeitando seus direitos, e valorizando suas diferenças e potencialidades individuais e coletivas.

Alicerçada nesses pressupostos, entendo que a qualidade da educação infantil não deve ser avaliada isoladamente ou apenas por um dos seus

---

<sup>28</sup> Ver Pence e Moss, *Qualidade na Educação da primeira infância* (2003).

aspectos, mas de maneira ampla, considerando de forma significativa os saberes dos sujeitos que a experienciam, a cultura da escola e o ambiente físico e humano essenciais para a construção de conhecimentos. É o que procurarei fazer no próximo capítulo.



Monique, sete anos.

#### 4. OS DADOS E SUA ANÁLISE

Para a realização da análise dos dados coletados na pesquisa serão utilizados como eixos norteadores: a *Sociologia da Infância* e a *“Pedagogia da Infância”* para interpretação dos documentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa ou com base em suas falas ou entrevistas. Levarei, portanto, em consideração o que trazem os sujeitos adultos (pais e/ou responsáveis e professores) e os dados relacionados às infâncias/crianças, provenientes da experiência vivida por mim no ambiente da pesquisa com as crianças e a vivida pelas próprias crianças em sua condição de participantes do processo de pensar a respeito do atendimento que recebem nas instituições de Educação Infantil.

#### 4. 1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

*“Se não esperamos o que não se pode esperar,  
não o encontramos, dado que ele é  
inencontrável e sem caminho.”*

(Heráclito)

O que aqui apresento é o processo desenvolvido no trabalho, que vai desde as questões preliminares como o acesso ao campo de pesquisa, até a análise dos dados colhidos, dos momentos vivenciados em contato com as crianças, pais e professores. Explicito assim algumas das ações práticas que transitam entre as legalidades, facilidades e dificuldades, na tentativa de localizar o leitor para que este possa perceber o movimento feito no decorrer da pesquisa e dessa forma facilitar a compreensão dos dados empíricos.

Retomando a proposta da pesquisa, cabe dizer que esta se baseia diretamente na premissa segundo a qual a qualidade de atendimento nas instituições de educação infantil só pode ser considerada real a partir do momento em que leve em conta os saberes dos diferentes sujeitos -adultos ou crianças- que a experienciam cotidianamente, uma vez que a educação infantil é uma *“(...) construção coletiva de adultos e crianças em um dado tempo e espaço, por sua vez determinado pelo contexto institucional, social e político em que as escolas estão inseridas.”* (Campos, 2006).

Assim sendo, a organização e o planejamento da pesquisa deram-se de forma a pensar estratégias de coletas de dados que, mais do que procurar conhecer que concepções de qualidade possuem esses sujeitos, pudessem, sobretudo tentar perceber os seus saberes sobre essa instituição, levando em conta o contexto em que estão inseridos – sujeitos e instituição-. Sendo assim, os dados trazidos por este trabalho não devem ser considerados como uma avaliação da qualidade de atendimento dessas instituições, mas sim como uma



amostra do que pensam adultos e crianças sobre elas, bem como a relação entre os saberes dos diferentes sujeitos que ali convivem.

#### 4.1.1 Questões preliminares: das legalidades às dificuldades

Para dar início à pesquisa, foram necessários alguns procedimentos administrativos a fim de obter autorização da prefeitura, das creches e da comunidade para concretizar este trabalho. O primeiro deles foi a solicitação formal à Prefeitura Municipal de para a realização da pesquisa em duas das suas unidades de Educação Infantil. Encaminhada ao Secretário de Educação, essa solicitação obteve resposta positiva.

O passo seguinte então foi iniciar o contato com as instituições. A princípio falamos com os diretores e supervisores, que se mostraram bastante motivados pela proposta da pesquisa. Em uma das unidades, fui convidada a participar de uma reunião de pais que se realizaria já na semana seguinte e assim dar início ao contato com as famílias. Enquanto conversávamos, ouvimos o barulho da sirene do carro da polícia, de onde desceram quatro policiais armados e revistaram alguns rapazes que estavam em frente ao conjunto habitacional encostados na parede. As crianças que estavam no parque, ao perceberem a situação, ficaram muito curiosas olhando para fora, pois muito provavelmente as pessoas revistadas eram suas conhecidas; algumas chamavam pelos pais. Rapidamente foram recolhidas para dentro das salas pelas professoras, que, a todo o momento, me advertiam para não olhar para fora. Uma das profissionais da creche fechou a janela que fica de frente para o condomínio e disse:

*“– Isso é comum por aqui... é só não olhar... logo passa. A comunidade é um pouco complicada, mas não tenha medo, eles respeitam muito a creche e você será parte dela.”*

Na semana seguinte realizou-se a reunião de pais, na qual foi aberto um espaço para que eu apresentasse a proposta da pesquisa para as famílias e pudesse esclarecer suas dúvidas sobre a atividade; destaquei também que a

pesquisa estava ligada ao NUPEIN/ UFSC<sup>29</sup> e falei um pouco sobre o trabalho desse núcleo e suas contribuições para a educação infantil. Nesse momento uma das mães pediu a palavra e disse:

*“\_É muito legal saber que a universidade se preocupa com as nossas crianças porque, na verdade, ninguém se interessa pelo que nós dizemos (...).”*

Em seguida, uma outra mãe perguntou:

*–“Vocês vão mostrar isso para a prefeitura?”*

Respondendo à sua pergunta, disse-lhe que a prefeitura teria acesso aos resultados da pesquisa. Sugeriram-me que realizasse a pesquisa aos sábados, por ser o dia em que não estão trabalhando, e as crianças não freqüentam a creche. Desejaram-me boas-vindas e a diretora passou para o ponto seguinte da reunião, que tratava da paralisação dos professores e da possível greve pela melhoria de condições das creches e aumento de salário. Nesse particular, os pais mostraram-se bastante solidários com os profissionais, apoiando-os em suas reivindicações. Nenhum pai se manifestou, porém grande parte fazia sinal positivo com a cabeça quando a diretora relatava o motivo das reivindicações.

Alguns dias depois fui visitar as duas creches para, inicialmente, me fazer conhecer pelas crianças. Fiquei grande parte do tempo no parque conversando com as crianças sobre a creche, as brincadeiras de que mais gostam e tudo mais o que queriam me contar sobre suas vidas. Foram momentos muito gostosos.

Após algumas semanas, em razão da reestruturação do projeto, em relação a prazos e metodologias a serem utilizadas,ajustando-o a realidade dos

---

<sup>29</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância / Universidade Federal de Santa Catarina.

sujeitos da pesquisa procurei o presidente da Associação dos Moradores do Conjunto Habitacional Via Expressa para a apresentação da proposta da pesquisa e a solicitação para circular nas dependências do conjunto a fim de estabelecer contato com as crianças. Fui muito bem recebida pelo Dedê, como ele mesmo se intitula e todos o conhecem na comunidade. Propus-lhe a realização de uma reunião com as famílias para que elas conhecessem um pouco mais a proposta do trabalho, reunião esta que, para minha surpresa, não ocorreu por falta de pais.

Dedê mostrou-se bastante satisfeito por termos escolhido sua comunidade para a realização da pesquisa. E falou:

*“– Vai ser bom para “eles” saberem que tem gente que se interessa por nós... é que nós somos muito discriminados pelo pessoal do Abraão... só porque nós viemos da favela”.*

Logo em seguida, mostrando-se bastante solícito, colocou à minha disposição o centro comunitário para eu realizar algumas atividades com as crianças, e mais de uma vez me disse:

*“–Não se preocupe com a reunião... é só o pessoal ver que você tá fazendo um trabalho bom com as crianças que eles começam a confiar em você...”*

Agradei a oferta da sala e o acolhimento e marquei o início das atividades com as crianças para dali a quinze dias, ou seja, no segundo sábado após nossa conversa, por acreditar que esse seria o tempo necessário para eu me preparar para o mergulho no campo. Minha maior preocupação naquele momento era não ser bem recebida pela comunidade, que até então não havia me autorizado formalmente.

#### 4.1.2 Encontro com as crianças: primeiros momentos

Na semana seguinte à conversa com o presidente do centro comunitário do CHVE, deixando os medos de lado e já com os materiais necessários<sup>30</sup>, fui até o local da pesquisa. Era um lindo sábado ensolarado e, ao chegar lá, deparei-me novamente com uma batida policial. Como já mencionei anteriormente, os homens todos estavam encostados na parede do prédio, sendo revistados pelos policiais. Amedrontada e chocada por aquela realidade tão distinta da minha, retrocedi e voltei para casa sem conseguir falar com ninguém, pensando inclusive em mudar o campo da pesquisa.

Resolvi então procurar o Departamento de Serviço Social da Prefeitura, uma vez que esse órgão havia sido o responsável pela seleção das famílias que iriam ocupar aqueles apartamentos. Fui recebida pela assistente social responsável, que conversou comigo sobre como ocorreu o processo de desfavelização vivido pela comunidade, dispondo-se a enviar-me em algumas semanas um relatório com o histórico da comunidade e a situação socioeconômica das famílias do C.H.V.E.. Segundo a assistente, a maior dificuldade encontrada nesse processo foi a falta de espaço para dar continuidade aos trabalhos das famílias que moravam na favela e que já tinham estabelecido ali algum tipo formal ou informal de geração de renda. Dessa forma, o “sucesso” desse processo, segundo a assistente social, deu-se pelo fato de finalmente terem conseguido a doação de um terreno próximo do local onde as famílias residiam para a construção desse conjunto habitacional.

Após algum tempo e já recuperada do susto da última visita, consegui ir novamente até o local da pesquisa. Ao chegar, encontrei algumas crianças brincando de bicicleta e, como já citei anteriormente, fui recepcionada de forma nada agradável pelos rapazes que estavam sentados no muro. Após me mandarem um “recado” pelas crianças, quando passei perto do grupo, um deles me perguntou:

---

<sup>30</sup> Dentre os materiais que inicialmente selecionei como necessários, destacam-se um caderno de anotações, máquina fotográfica, gravador, papel e lápis coloridos.

*“Hei moça... Onde tu tá indo?”*

Falei que estava à procura do Dedê, que era pesquisadora da Universidade e que fazia um trabalho com as crianças. Eles me disseram onde estava o Seu Dedê e eu fui falar com ele. Intimidada pelos rapazes, pensei que, talvez, se no início eu pudesse contar com a companhia de alguém da comunidade meu acesso ficaria mais fácil. Perguntei ao seu Dedê se ele conhecia alguém que pudesse me acompanhar durante a pesquisa, pois pensei que isso facilitaria meu acesso às dependências do condomínio, uma vez que estaria acompanhada de um morador de lá, e ele sugeriu a sua filha. Foi aí que conheci a Grazielle, uma menina de 16 anos que cursa o segundo grau e que aceitou acompanhar-me durante a pesquisa. Marcamos então para o sábado seguinte o tão esperado primeiro encontro inteiramente dedicado às crianças.

Para nossa sorte, era novamente um lindo sábado de sol e, o que era melhor, dessa vez sem policiais. A Grazi, como gostava de ser chamada a filha do Dedê, estava me esperando em frente ao condomínio como combinado. Começamos a caminhar por entre os blocos para observar os locais que as crianças ocupavam. No início, ao notarem que estávamos a olhá-las, fugiam de nós. Na verdade, nesse primeiro encontro pudemos apenas demarcar o terreno da pesquisa. Um fato que me chamou muito a atenção foi que, embora existisse um parque com brinquedos de madeira (escorregador, balanço, etc.) em frente ao condomínio, ele estava vazio, e a maioria das crianças brincava dentro de suas casas, algumas com a porta aberta, ou nos espaços entre os prédios. Perguntei a Grazi se era sempre assim, e ela respondeu-me:

*“– Eu acho que é por causa que a polícia tem vindo muito aqui ultimamente, e os pais ficam com medo... mas logo passa. É sempre assim, eles vêm várias vezes e depois não vêm mais”*

Nesse dia, porém, tive pouco contato com as crianças. Estavam um pouco arredias por não me conhecerem. Além do mais, não tive sorte de encontrar nenhuma das crianças que eu havia conhecido nas creches, mas convidei todas as que me permitiram estabelecer algum diálogo para viessem ao centro comunitário acompanhadas de seus amigos para brincarmos juntos no próximo sábado.

No sábado seguinte, um dia chuvoso, chegando ao condomínio, encontrei a Grazi e nos dirigimos ao Centro Comunitário. Ficamos lá por algum tempo e, como já esperado, as crianças não apareceram.

Apenas no sábado subsequente pudemos nos encontrar com as crianças. Aos poucos, foram se aproximando e perguntando o que eu estava fazendo ali – identificaram-me imediatamente como uma *estranha* naquele espaço. A cada criança que se aproximava eu me apresentava como Janaina e dizia que, durante algum tempo, eu iria ao condomínio aos sábados para brincar com elas, se quisessem. Uma das crianças perguntou por que eu iria só no sábado, e eu respondi que era porque sábado era o dia que ninguém precisava ir para a creche ou para a escola e, assim, poderíamos brincar bastante. Falei também que eu estava fazendo uma pesquisa e que queria conversar com elas sobre a creche. Algumas logo disseram que estavam na creche, outras não expressaram nenhuma reação.

Logo me vi rodeada de crianças de várias idades e, ao perguntar quem freqüentava a creche, recebi respostas bem variadas. A maioria freqüentava ou já havia freqüentado uma das creches da comunidade, algumas estavam na escola (da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental) e outras ainda não freqüentavam nenhuma instituição (umas diziam ser porque as mães não deixavam ou não queriam, outras porque não tinham conseguido vaga). Uma das crianças, que deveria ter uns sete anos, segurando a mão do irmão menor, com idade aproximada de dois anos, disse:

“– A minha mãe disse que o Everton não vai pra creche que nem eu fui, porque não tem berçário naquela creche ali” (referindo-se à Creche Pipa, que fica no interior do Conjunto Habitacional).

Embora em nenhum momento eu tivesse me intitulado professora, e talvez pelo fato de eu interrogá-los sobre a creche e/ou escola, ou por ter sido vista por algumas crianças na creche, logo todos estavam se referindo a mim como *profe* ou professora e me perguntando se eu iria trazer lápis, canetinha e papel para eles desenharem. Respondi que ia depender do que iríamos combinar para os próximos sábados. Perguntando-lhes como gostariam que fossem nossos encontros, responderam que queriam que eu trouxesse caneta, papel, cola, tesoura para que fizéssemos “*atividades*”, e aparelho de som para me mostrarem os seus CDs e como já sabem dançar *funk* e gingar capoeira. Após tudo combinado, nos despedimos marcando nosso próximo encontro para o sábado seguinte. Agora sim poderíamos dar como iniciadas as atividades com as crianças.



#### 4.2- O que falam os sujeitos da pesquisa.

O processo de organização, planejamento e coleta de dados levou em conta especialmente o fato de termos dentre os três grupos de sujeitos participantes da pesquisa uma diferença geracional relevante que influenciou diretamente na escolha das opções metodológicas. Tendo por justificativa a concepção teórica segundo a qual *“a participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa”* (Alderson,2005:264), é que organizei este trabalho metodologicamente de forma diferente para adultos e crianças.

No trabalho realizado com os adultos, foram utilizadas metodologias que chamarei de “clássicas”, ou seja, entrevistas e questionários semi-estruturados e conversas informais.

Com relação aos pais e/ou responsáveis tínhamos a hipótese de que ouvi-los dentro da instituição em que seus filhos freqüentam poderia ser um dificultador ou um elemento de constrangimento no caso de lhe terem algumas críticas a fazer. Dessa forma, a idéia inicial que foi de ouvi-los no local onde vivem numa tentativa de perceber alguns pormenores de sua realidade de forma mais contextualizada e assim poder trazer elementos que pudessem ser enriquecedores e facilitadores para o processo de análise dos dados.

As entrevistas ocorreram em horários marcados conforme a disponibilidade de cada família e foram orientadas por onze questões que podem ser classificadas em três grupos. O primeiro grupo de questões traz dados de caracterização dos entrevistados seguidos pelas questões que buscam perceber como as famílias compreendem as creches e qual o significado que lhe atribuem. A entrevista termina com um grupo de questões direcionadas ao conceito de qualidade, bem como às expectativas e necessidades das famílias a respeito dessa modalidade de ensino.

O trabalho com as professoras também partiu da mesma hipótese. Por isso, propus também às professoras uma entrevista que poderia ocorrer em horário e local escolhido por elas. Contudo não recebi destas o retorno positivo

esperado, conforme expus no capítulo 2, o que foi um grande dificultador. Após alguns contatos nas instituições, no dia-a-dia e em parada pedagógica, conseguimos entrar em um acordo. A proposta das professoras, e que foi aceita por mim, previa que eu prepararia um questionário que elas levariam para casa. Esse questionário seria anônimo e entregue em um envelope lacrado para a auxiliar de ensino que posteriormente o entregaria a mim. Comprometi-me em destruí-lo logo após a utilização.

Os questionários, compostos de vinte questões, também divididas em três grupos, primeiramente destinava-se à coleta de dados relacionados à caracterização das profissionais, sua formação, tempo de serviço etc. O segundo grupo de questões buscava informações sobre a rotina da instituição, bem como elementos pelos quais se pudesse apreender as concepções e princípios teórico-metodológicos que orientam as ações pedagógicas, ou seja, como essas profissionais percebem e pensam o fazer pedagógico e a própria instituição em que trabalham. Finalmente, o questionário das professoras, assim como o das famílias, trazia questões sobre as suas expectativas com relação à qualidade da instituição em que trabalhavam.

O trabalho com as crianças ocorreu de forma diferente: as metodologias foram pensadas especialmente para elas e com elas, de forma a ouvi-las não só em sua dimensão oral, mas em suas múltiplas dimensões, ou seja, “ouvir” o que diz seu corpo, seus gestos, seus desenhos e até mesmo seus silêncios. Tal proposta metodológica pode ser considerada por alguns como “alternativa” e não científica, entretanto, para mim, que reconheço as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa, apresenta-se como uma oportunidade de elas poderem “falar” em seu próprio direito e relatar visões únicas e experiências ricas e válidas para a pesquisa científica.

Em algumas visitas ao condomínio onde mora a maioria das crianças das creches em questão, pude perceber que as crianças brincavam livremente em suas dependências, principalmente nos corredores entre os prédios. Dessa forma, organizei encontros sistemáticos aos sábados. Foi escolhido o período vespertino por este ser o período de maior fluxo de crianças.

Tais encontros, com exceção do primeiro, eram organizados e planejados em conjunto com as crianças. A cada final de tarde avaliávamos a tarde e pensávamos como poderia ser o próximo encontro. Normalmente as crianças me designavam para alguma tarefa que ia desde trazer som, papéis e canetas coloridas, bambu para fazer varetas para pipas, bolinhas de gude até contar histórias infantis.

Utilizei também inúmeras brincadeiras e jogos como estratégia para poder “ouvi-las” de forma real, compartilhando seus saberes sem direcionamentos ou restrições. Entretanto, em algumas situações, me vi tão preocupada com a responsabilidade de proteger as crianças enquanto estas estavam comigo que num primeiro momento e sem que eu mesma me desse conta, acabei por restringir algumas propostas de participação das crianças. Segundo Alderson (2005),

*“Embora os métodos que envolvem jogos possam parecer bons para crianças, um aspecto crucial é até que ponto os adultos compartilham o conhecimento e o controle com as crianças ou os detêm. Os diferentes níveis de compartilhamento de controle e de participação das crianças já foram comparados, por exemplo, com os degraus de uma escada (Arnstein, 1979; Hart, 1992). Nos níveis mais baixos estão as simulações de trabalho compartilhado: manipulação, papel decorativo e participação simbólica. Os níveis seguintes envolvem uma participação real: as crianças recebem tarefas embora sem deixarem de ser informadas e consultadas; e adultos iniciam, mas também compartilham, as decisões com crianças. Os dois níveis superiores dizem respeito a projetos mais plenamente iniciados e dirigidos por crianças (p.:269).*

O que nos traz Alderson pode ser observado em uma das situações vividas por mim e pelas crianças de forma muito clara, conforme relato no excerto abaixo :

*“(...) os bambus que havíamos conseguido eram inteiros e, portanto, precisaríamos cortá-los para que pudéssemos construir as pipas. As crianças*

*logo se prontificaram a buscar facas em suas casas para podermos cortá-los (...) temendo pela segurança das crianças, por não percebê-las naquele momento como capazes de realizar tal tarefa de forma segura, argumentei com o grupo que deveríamos chamar um adulto para nos “ajudar” (...) resolvemos então convidar Dedê para nos ajudar cortando os bambus no centro comunitário enquanto brincávamos na rua(...) Durante a brincadeira, as crianças iam “sumindo” aos poucos e quando já restavam apenas duas crianças resolvi convidá-las para ir ver como estava o trabalho do seu Dedê (...) para minha surpresa, todas as crianças estavam lá, com sorrisos nos olhos, cada uma com uma faca na mão raspando as varinhas de bambus que o seu Dedê ia cortando(...”)*

Momentos como este citado acima, me fizeram perceber o quanto eu, embora já tenha uma visão de criança e infância, que, *a priori*, eu havia considerado como clara e respeitadora, me surpreendi envolvida na armadilha da teia geracional, reproduzindo uma visão de criança incapaz em nome da proteção das crianças.

Quando pensamos em investigação *com* crianças, é importante lembrarmos que esta é uma idéia bastante nova. Segundo Alderson (2005), até há pouco tempo, as investigações que envolviam crianças normalmente eram *sobre* crianças e não *com* crianças, refletindo uma visão bastante adultocêntrica ao percebê-las como imaturas e reforçando sua suposta incompetência frente aos adultos, ou seja:

*“refletiam essas prioridades, principalmente, medindo os efeitos de intervenções de saúde ou educação nas suas vidas, ou as suas necessidades determinadas pelos adultos, ou mesmo investigando seu desenvolvimento gradual e socialização, rumo à competência adulta.” (p.262).”*

Ainda segundo Alderson (2005),

*“outro obstáculo para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas” (p.264).*

Pensando nisso, durante esta pesquisa as crianças eram convidadas a participar e, assim como os adultos, assinaram um termo de consentimento para mim tão válido quanto os assinados pelos adultos. Outro fato a ser destacado é que as crianças eram apenas convidadas a participar da pesquisa e portanto livres para decidir se queriam estar conosco ou não, o que fez com que não tivéssemos um grupo único, ou seja, as crianças sabiam qual era a programação de cada encontro e participavam ou não conforme seu desejo.

A princípio, pensei que esta mobilidade do grupo, ou melhor dizendo, dos grupos, fosse ser um dado negativo e/ou dificultador para a pesquisa. Entretanto, logo nos primeiros encontros pude perceber o quanto esse fato enriqueceria a pesquisa uma vez que possibilita o contato com uns cem números de crianças, com idades, raça, gênero e gostos tão distintos; que se reuniam por vontade própria com um único objetivo que para elas era o prazer de estarem juntas. Mesmo sabendo qual era o objetivo do trabalho, muitas vezes durante a pesquisa ele apareceu como coadjuvante e até mesmo eu, motivada pelos momentos de tanta riqueza e prazer que vivenciamos juntos, por vezes me vi mais como parte desse(s) grupo(s) que como pesquisadora.

Como forma de organizar e analisar os dados obtidos no decorrer da pesquisa de campo, selecionei algumas questões chaves que serviram como referência para o meu olhar sobre os dados obtidos durante o trabalho que são:

- 1- Para que serve a creche? (sentido)
- 2- Qual a importância da creche para os sujeitos? (significação)
- 3- O que é uma creche de qualidade? (concepções dos sujeitos)
- 4- Qual sua expectativa com relação à creche? (o que não pode faltar e o que não deve ter)

Descritos, então, os procedimentos de investigação e de estudo desenvolvidos no trajeto da pesquisa, e, munida dos aportes teórico-

metodologicos discutidos ao longo do trabalho, efetuarei, abaixo, a análise das falas dos três grupos de sujeitos da pesquisa.

#### 4.2.1- O que dizem os pais

Quando cheguei pela primeira vez no C.H.V.E. muitas das famílias já me conheciam das reuniões realizadas nas instituições de educação infantil. Ainda assim, pude perceber alguns olhares desconfiados.

À medida que os dias iam passando, meu vínculo com as crianças ia aumentando e a confiança das famílias em mim também se aprofundava. Passei a conhecer alguns pais pelos nomes e estrategicamente comecei a chegar um pouco mais cedo do que o combinado com as crianças para poder conversar um pouco com as famílias antes das atividades. Eram momentos muito especiais, momentos de descontração e muito reveladores a respeito do que pensam e vivenciam cotidianamente essas pessoas e o quanto conhecem a rotina das instituições de educação infantil que seus filhos freqüentam. Podemos isso perceber no relato de um pai em uma dessas conversas:

*“Eles chegam e fazem o lanche daí vão pro “brinquedo”, vão pra “materiazinha” deles, vão pras “canturias”. Lá pelas 11:00h/ 11:30h parece que eles já almoçam, aí aquele que quer dormir dorme, aquele que não quer não é forçado. Na hora da comida, quem não gosta de determinado alimento não é obrigado a comer. Não é que eles fazem uma comida especial pra cada criança mas parece que é substituído caso a criança não goste de alguma coisa, não é obrigada a comer. O atendimento no geral é bom!”*

Após alguns meses de trabalho com as crianças, comecei a organizar as entrevistas com as famílias e embora eu já tivesse construído com algumas destas uma relação mais próxima, apenas algumas se propuseram a participar das entrevistas. Tal resistência é avaliada por mim como reflexo das condições de marginalização social e econômica vividas por esses sujeitos o que faz com que o medo impere em muitos momentos. Segundo uma mãe que não quis participar,

*“(...) falar contigo é uma coisa, ser entrevistada é outra. (...) daí tu vai anotar tudo que a gente fala... e se escapa alguma coisa que não deveria ser falado(...) tu já sabe né, aí o”bicho pega”(...) não, não, sem entrevista!”*

Motivada por observações como essa, optei por privilegiar, na análise dos dados sobre as famílias, não apenas as entrevistas, como havia sido previsto inicialmente, mas sobretudo o que me “diziam” tão ricamente essas famílias sobre o seu amplo conhecimento das creches em conversas informais, olhares, sorrisos e silêncios, durante todo o período, mesmo que muito pequeno, em que estive junto a elas, vivendo no seu mundo.

Com relação ao sentido da creche para as famílias foram verificados três grupos de respostas que ora apareciam juntas ora separadamente, mas que sobretudo estão intimamente ligadas entre si. Referem-se a) a necessidade de um lugar seguro para deixar as crianças enquanto os pais trabalham; b) o cuidado com os filhos na instituição; c) a visão de instituição como um lugar de preparação para o futuro.

O primeiro deles e o mais recorrente entre as famílias relaciona-se, como vimos, diretamente à necessidade de um **lugar seguro** para que possam deixar seus filhos enquanto trabalham, como podemos perceber nos excertos abaixo.

*“Nossa, pelo menos eles estão na creche bem protegidos destas bandidagens que andam por aí (...)”*

*“É bem melhor que os meninos estejam na creche do que na rua, né! Eu nem sei o que seria de nós sem a creche.”*

*“A função é, tipo assim, de educação da criança pra cuidar bem e não deixar nada de mal acontecer porque eles tão ali responsáveis pelas crianças*



*porque a gente já deixa pra ir trabalhar e tem que ter a consciência de que eles estão bem, né. Apesar de que com a minha nunca aconteceu nada, mas já teve mãe que teve, que aconteceu de esmagar o dedo na porta, estas coisas, mas isso acontece, né.”*

*“A creche é muito boa, né, a gente pode ir trabalhar tranqüila e saber que as crianças tão seguras (...)”*

*“Quando a gente precisa sair, ir a um médico a gente pode ficar tranqüila.”*

*“O melhor da creche é a segurança que eles dão pras crianças. Fica sempre o portão fechado para as crianças não sair. E as professoras não entregam elas pra ninguém, só pros pais. Isso é muito bom.”*

A segurança, ou melhor, a preocupação das famílias em relação à segurança dos seus filhos enquanto trabalham não é apenas um dado que aparece ao falarmos das famílias de camadas populares, mas sobretudo uma preocupação do mundo atual em todas as classes, credos e raças e que, portanto, nesta pesquisa, não poderia ser diferente. Por isso aparece marcada tão fortemente nas falas das famílias e crianças pesquisadas.

As vivências que me foram propiciadas no interior do C.H.V.E. durante a realização da pesquisa, do meu ponto de vista, revelam que tal angústia das famílias expressada de forma tão significativa seja reforçada, talvez, por estas viverem em um ambiente marginalizado e conseqüentemente de extrema insegurança. Assim, a instituição de educação infantil para as famílias antes de ser uma instituição de educação representa para estas a segurança que muitas vezes elas próprias não têm condições de oferecer para seus filhos.

Também foram recorrentes as questões enquadradas no segundo grupo, diretamente relacionadas ao **cuidado**, principalmente com relação ao

corpo das crianças na instituição, cuidados que vão desde a **alimentação e higiene ao carinho/atenção**, demonstrando o quanto as famílias ficam mais tranquilas a partir do momento em que sabem que seus filhos estão bem alimentados, limpos e sendo tratados de forma carinhosa e atenciosa .

Algumas falas das famílias são bastante reveladoras dessa valorização:

*“(...) As crianças são bem tratadinhas.Tem sopa, tem bolo, eles tem salada de frutas, eles comem bastante frutas e suco. É muito especial, o trabalho é muito bom.”*

*“(...) ano passado tinha umas professoras que ela adorava as professoras, até hoje às vezes ela pergunta: “\_\_ Porque a Bel não vem me visitar, mãe?”. Outro dia a Bel veio visitar ela aqui em casa. Porque a Bel criou ela só no colo sabe e aí ela pegou um amor pelas professoras. E este ano elas não são assim. Com as professoras, elas pintam, fazem um monte de coisas, mas eu digo assim é que ano passado ela gostava, ela adorava ir pra creche. Já este ano ela chora para não ir, não quer ir, sabe.”*

*“A comida que a gente vê que é boa porque mesmo longe quando eles chegam em casa já vão falando o que comeram e daí a gente fica muito tranquila.”*

Outro sentido também muito presente nas “falas” das famílias relacionado ao terceiro grupo de questões é o fato de a instituição de educação infantil representar para elas um espaço de **Preparação para escola e para a vida**, ou seja, segundo as famílias, é na instituição de educação infantil que a criança irá receber uma “boa educação”, educação esta, pelo que pude perceber, entendida como preparação das crianças para viverem em sociedade. A escola, nesse caso, estaria colaborando ou assumindo quase que

completamente a função de “educá-los” para que não sejam “mal educados”. Por esse prisma/para isso, a rotina da creche é vista como fator fundamental.

Possuir condições de ter boa escolaridade futura e, conseqüentemente, maiores chances no mercado de trabalho e uma vida melhor, também é preocupação das famílias que vislumbram para seus filhos uma condição social melhor do que as delas.

*“A creche tanto educa na parte do respeito moralmente como na parte do ensino, do estudo. Cada um tem suas “canetinhas”, cada um tem seus “caderninhos” se ele acha que dá pra desenhar vai desenhar, se ele acha que dá pra treinar o “nominho” deles vai treinar. Eles já trabalham, ensinam isto na creche, da educação geral, pra isso eu já te falei que a crianças que hoje têm quatro ou cinco anos e estão na creche “dão um banho” nas crianças que têm dez e 11 anos e que não freqüentaram a creche, são muito mais educadas”, é uma situação bem diferente de pensamento deles, ajudam os mais velhos, quase não falam palavrões, não se metem nessas bagunças aí com estes “malas ruins” (...).”*

*“A função da creche pra nós aqui dentro, já tá quase acima da educação do pai e da mãe porque ali eles ficam bastante tempo, e eles ensinam a respeitar se querem bater no amigo eles já não deixam, eles levam eles pra passear e eles respeitam o trânsito. As crianças que freqüentam a creche já têm outra cabeça, outro sentido de respeito aos outros. Tem umas crianças que já são “terrívelzinhas”, mas aqueles ali nunca vão mudar, aqueles ali com uns 13 ou 14 anos já vão matar, roubar ou fazer estas coisa. Esses ali, pela experiência que a gente tem só se fossem tirado dali (família) quando pequenos senão não tem jeito. É triste mas é o que vai acontecer.*

*“O que é mais importante é as crianças estudarem (...) eles dão os trabalhos para as crianças, o que é muito importante pra eles para eles crescerem, ter uma oportunidade na vida.”*

*“Ela tem que ir todo dia pra creche para aprender a ter responsabilidade, porque quando ela for pra escola ela tem que saber que não pode ficar em casa toda vez que não tiver com vontade de ir, ela tem que ter responsabilidade. Ela sabe que aquele ali é o compromisso delas, aí às vezes ela não que ir aí eu falo para ela: \_\_Luana, se tu não for tu não vai passar de ano, aí ela pensa que passar de ano é sair daquela creche e passar pra aquela ali (risos).”*

*“Olha, eu vejo as crianças felizes, brincando, tem um parquinho e eu vejo elas direto brincando lá, na areia, fazendo “eventos”. Agora fizeram barquinhos, cortina de garrafas. Tão aprendendo um monte de coisas boas! Este meu filho aqui, nem sabia fazer o nome dele agora aprendeu a fazer o nome dele e a copiar do quadro. Eu acho super importante.”*

*“Eu acho que a creche, tanto tem que incentivar as crianças a aprender a conviver com outras crianças como também ajuda a “educar”. ”*

*“Eu não participo muito das “conversações” da creche, na verdade quem vai mais é o meu marido, então eu não sei muito sobre isso, mas pelo que eu vejo eles estão levando bem controlado. O meu filho, por exemplo, não é “mal educado”, não aprende nada de coisa errada lá. Ta bom, ta ótimo, é assim que tem que ser!*

Com relação ao significado das instituições de educação infantil para essas famílias, pude perceber que este está diretamente ligado ao sentido que elas dão a tais instituições. Esse significado subjaz aos três grupos de questões, uma vez que as famílias significam as creches como um **espaço essencial para sua subsistência, um lugar seguro que prepara seus filhos**

**para vida em sociedade e protege seus filhos dos perigos das ruas enquanto trabalham para sustentá-los.**

*“Eu tenho um neto na creche Flor e seis na outra (Pipa). Eu acho importante porque daí me alivia pras as mães trabalharem. A creche é aqui pertinho eu levo e as crianças, às vezes os pais deles é que vão buscar, às vezes eu é que pego todos eles. Eu gosto porque pra elas é bom e pra mim também, né, senão eu que tinha que ficar com eles e eu já não posso mais.”*

*“(...) Ah!... com certeza, tinha muitas mulheres que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar as crianças e pagavam outras mulheres para cuidar das crianças, eu mesmo cuidei de muitas crianças aqui para que elas pudessem trabalhar. Esta creche foi um alívio para todas as mães, agora a gente não vê mais nenhuma mãe em casa, estão todas trabalhando e podendo comprar as “coisinhas” para as crianças. A creche ali tá lotada, cheia de crianças.”*

*“ Com certeza creche é muito importante porque elas ficam mais perto, dando mais possibilidade para as mães trabalharem, não precisa pegar ônibus, gastar nada e qualquer coisa que aconteça já tá aqui pertinho.”*

Quanto à concepção de qualidade, como não poderia ser diferente, também apareceu ligada à escolaridade como preparação para o futuro; à “educação”, ao cuidado, à atenção e carinho e à participação das famílias, bem como às condições físicas das instituições e de trabalho dos professores.

As expectativas com relação às creches apareceram nas falas das famílias da seguinte forma:

*“O que eu acho que eles poderiam melhorar é dar mais leiturinhas para as crianças, dando um livro para eles copiarem, colocando um quadro maior*

*nas salas, ir incentivando para que eles aprendam um pouco mais para que eles entrem na escola já sabendo o que eles vão fazer e responsabilidade que eles vão ter, porque não é porque eles são pequeninhos que eles não podem aprender ou não entendem.”*

*“Tem que ter um bom espaço para as crianças. Outro dia eu ouvi as professoras comentando na reunião que precisa de uma cozinha maior. O parque também precisa ser grande para as crianças poderem correr à vontade.”*

*“Eu acho que tem poucos brinquedos pra eles brincar, tem bastante computador, vídeos estas coisas, mas bonecas e brinquedos tem pouco porque a gente vê os brinquedos e tão velhos e tem bem pouquinho e para mim isso é muito importante.”*

*“O que tem de diferente na escola particular é o ensino, os professores recebem certinho, trabalham “felizes da vida”, na escola pública é cheio de “situações”, depois quem “paga o pato” são as crianças e os pais que ficam sem creche, mas sobre a greve, olha, eu não sei se amanhã ou depois eu não tô lá no meio deles também, sabe, porque a greve é ruim pras nossas crianças mas eles tem que reivindicar, o que é de direito eles tem que reivindicar. Porque que o prefeito quando se elege e diz que vai fazer tudo certinho mas nem sempre é assim, né? Por que que deixa tudo isso acontecer? Eles só tão reivindicando o que é deles de direito. Como é que vai ter qualidade no ensino assim?”*

*“A equipe de professor é de pessoas preparadas, sabem lidar com as crianças, por mais revoltadas que a criança sejam. A equipe é muito boa, da faxineira à cozinheira, as professoras e o diretor isso é que faz ter qualidade.”*

Para as famílias, as coisas que não podem faltar na creche e que são primordiais para que se possa atender bem as crianças são: **material, comida “boa educação” e respeito com as crianças.**

*“Pra mim não interessa se eles dormem ou o que eles fazem lá dentro, o que a gente não quer é flagrar aqueles safanão, mão na boca, puxão de “arrodiar” as crianças. Se existe esses problemas eles que cheguem e falem com o pai ou com a mãe pra resolver a situação.”*

*“Olha... eu acho que uma creche de qualidade é onde eles educam e ensinam as crianças pelo menos as crianças a pegar um lápis, a escrever seu nome; que sejam bem tratados, sejam bem cuidados e sejam profissionalizados.”*

*“É saber como educa, não maltratar as crianças, saber conversar. Então eu acho que a creche do meu filho é de qualidade.”*

*“Creche e qualidade... creche de qualidade é onde eles têm responsabilidade, que eles cuidam bem das crianças, que eles tenham responsabilidades com as crianças. Assim, responsabilidade de cuidar bem, se tá doente, alguma coisa, ligar, e se a criança se machucar ou quebrar um braço já levar pro hospital (...).”*

*“Uma creche de qualidade pra mim é um conjunto, né, primeiro a estrutura, um banheiro bem arrumadinho, uma cozinha limpa, uma televisão com vídeo para que eles possam assistir, colchonetes legais como nós temos ali, coloco de novo a equipe que trabalha que faz a qualidade, porque não adianta só o diretor reclamar, o alimento que tem que ser bom, feito por nutricionista tudo certinho, eu vejo assim que é o conjunto que sai da estrutura, diretor, os professores e a cozinheira.”*

*“Para mim a creche não tem como funcionar sem material e comida, primeiro porque não tem como os professores fazerem um bom trabalho sem material e depois porque as crianças ficam lá o dia todo e precisam estar bem alimentadas.”*

*“A creche tem que dar “educação” para as crianças, é função dela. Eles tem que ensinar as crianças a respeitar os amiguinhos, a não falar palavrão senão a gente não agüenta depois. Porque lá as crianças aprendem muitas coisas boas, mas se eles não “pegam firme” elas também aprende “coisas feias”. ”*

Os excertos abaixo demonstram que os horários rígidos, principalmente o do sono, bem como a falta de diálogo com as famílias e com a comunidade são situações que, segundo as famílias, não deveriam ocorrer nas instituições de educação infantil:

*“Isso não é uma coisa muito legal (...) meu filho reclama porque ele nunca foi de dormir à tarde e lá depois do almoço eles fazem as crianças deitarem pra dormir. Aí, quando eles chegam em casa não querem dormir, a gente tá cansado, doido pra descansar e eles vão dormir lá pelas duas horas da madrugada porque não tem sono. Isso é muito ruim e não deveria acontecer.”*

*“Eu acho que deve ser assim: põe as crianças pequenas dormir, agora as maiores que não querem, põe brincar em outro cantinho. Tem o parquinho, dava pra brincar lá!”*

*“A gente tem muitas reuniões, principalmente nas sextas-feiras para saber como estão nossos filhos, se eles estão melhorando, o que eles*



*precisam melhorar, nós falamos sobre tudo. Eu acho que tem que ser assim, nós temos que saber o que acontece lá e aí poder ajudar. Eles nos ajudam e por isso tem que permitir que nós ajudemos eles.”*

#### 4.2.2 O que dizem as professoras

Analisando os questionários devolvidos pelas professoras, pode-se perceber que estas relacionam o bom atendimento nas instituições de educação, bem como o seu trabalho, diretamente com as questões **educacionais** e de garantia dos **direitos das crianças**. Quando se referem às questões educacionais a expressão não é utilizada no mesmo sentido aplicado pelas famílias, mas no sentido da educação e do cuidado como indissociáveis, bem como a construção e ampliação dos conhecimentos das crianças, das famílias e delas mesmas.

Para elas, o sentido da instituição de educação infantil esta em:

*“Ampliar o repertório cultural das crianças em complementaridade à educação que ela recebe da família e da comunidade na qual está inserida.”*

*“Proporcionar às crianças uma infância plena, na qual sejam respeitados todos os seus direitos garantido por lei.”*

*“Garantir e atender os direitos das crianças de se socializarem em ambientes adequados às suas necessidades e também ao direito das mulheres trabalhadoras que deixam seus filhos em um lugar seguro.”*

*“Cuidar e educar bem das crianças, proporcionando conhecimentos diversos.”*

Embora em todos os questionários tenha aparecido fortemente a questão da educação e do direito das crianças, quando falavam da importância da creche foi unânime a atribuição do significado a essa instituição apenas como supridora das necessidades da mãe trabalhadora, demonstrando que

esse discurso ainda está bastante atrelado às origens históricas da constituição das instituições de educação infantil em especial das creches. Estas, inicialmente foram criadas para cuidar das crianças enquanto as mães iam para o trabalho, fato este que foi fortemente influenciado pelas questões econômicas, sociais e políticas da época, da mesma forma que influenciam as instituições de educação infantil atuais.

Essas questões históricas estão bastante relacionadas às definições que temos de educação e de cuidado. Segundo Carvalho, até bem pouco tempo,

*“(...)as atividades de "cuidado" estavam articuladas a uma percepção elitista, um julgamento moral dos alunos e suas famílias, às necessidades de atendimento à pobreza, um quadro de referências marcado pela tradição controladora e moralista de nossas escolas primárias, mesclada com elementos das teorias da privação materna e da educação compensatória. O "cuidado" só parecia ser legítimo, como prática escolar, frente a crianças pobres, vindas de famílias que, por pressuposto, não seriam capazes de atendê-las por si só, devido a suas carências materiais, morais e/ou culturais.” (1999, p.234)*

Do meu ponto de vista, todo esse processo parece ter gerado uma incompreensão acerca do significado do termo educação nas instituições de educação infantil, contribuindo para uma compreensão negativa sobre tudo aquilo que se relaciona ao cuidado, como se este fosse a expressão das tão criticadas práticas assistencialistas.

Diante disso, é importante que tenhamos claro que *“a educação, em qualquer dos níveis em que ela se dê, é mais do que um mero processo instrucional ou de informação, devendo-se apresentar como meio de “atualização histórico-cultural do ser humano”* (Paro, 1999). Nessa perspectiva, o “cuidado” diz respeito também à maneira como os adultos se relacionam com as crianças no interior das instituições, trazendo à tona a necessidade, pois, de tomar as próprias crianças como ponto de partida para a

organização do processo educativo. Vejamos o que no diz Kuhlmann (1999) a esse respeito:

*“(...) tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.”*  
(Kuhlmann Jr., 1999, p.65)

Ao definirem a qualidade de atendimento nas instituições, as professoras demonstraram a necessidade de uma maior atenção às **expressões infantis**, bem como ao compromisso com a questão do atendimento aos **direitos das crianças**, aparecendo também como fundamental que essa instituição dê todo o suporte necessário pra a formação dos futuros cidadãos. Os excertos abaixo ilustram:

*“Que atenda aos direitos das crianças de fato.”*

*“Um atendimento de qualidade é aquele que leva em conta a especificidade, as diferenças, a criança como sujeito ativo no processo educativo.”*

*“Respeite a individualidade das crianças, considerando as mesmas como cidadãos de direito. Escutar e levar em consideração as opiniões delas.”*

*“Um atendimento compromissado em atender os direitos das crianças.”*

*“O discurso da qualidade é sempre dependente de fatores subjetivos. Mas acredito que um atendimento de qualidade deve garantir uma educação comprometida com os princípios étnicos, filosóficos e sociais que formem cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com suas ações.”*

*“(...) propiciar, é claro, aos seus profissionais formação especializada, ambiente adequado, seguro e bem estruturado.”*

Como vimos, a noção de que as crianças têm direitos desde a mais tenra idade já parece estar bastante difundida e presente nos discursos dos profissionais da educação infantil da mesma forma que é fortalecida no âmbito da legislação brasileira, embora em muitos momentos ainda não tenhamos políticas e/ou ações pedagógicas específicas para garantir sua plena concretização. No caso da educação infantil, faltam especialmente políticas de financiamento para que se amplie, quantitativa e qualitativamente, a oferta de creches e pré-escolas. (parei aqui)

Ainda com respeito às professoras, suas expectativas com relação às creches, trazem muito das angústias enfrentadas por elas no trabalho cotidiano no interior dessas instituições e por isso quando relatam o que não pode faltar na instituição trazem muitas reivindicações de **espaços mais adequados** para o trabalho com as crianças como nos expõe uma professora:

*“O espaço é fundamental, é impossível garantir um trabalho de qualidade com as crianças se só temos as salas. Como vamos respeitar o direito das crianças que não querem dormir se não temos onde e nem com quem deixar estas crianças? Fica muito complicado assim! Para mim, o*

*trabalho pedagógico está diretamente relacionado com as condições e organização dos espaços.”*

Outra expectativa das professoras é de que o trabalho realizado nas instituições de educação infantil seja prioritariamente pautado em **discussões coletivas envolvendo mais as famílias e as crianças no processo educativo.**

Segundo Corcino 2002

*“Desde a creche, competências, sensibilidade e compromisso precisam caminhar juntos para a construção de um trabalho pedagógico de qualidade, que envolva também os pais, e possa assegurar os direitos das crianças.”*

As professoras trazem ainda como fundamental que exista uma maior relação entre o trabalho cotidiano realizado com as crianças e os conhecimentos científicos. Para isso trazem como necessária a ampliação das propostas de **formação continuada**. Esse ponto de vista foi revelado na questão em que as professoras descreveram o que não deve ter na creche. Segundo elas, o que não pode mais acontecer é termos ainda nas instituições de educação infantil **professores desatualizados** e/ou que se acham os únicos detentores de conhecimento. Para as professoras, atitudes como estas acabam contribuindo para que ocorra cada vez mais um **distanciamento entre creche e família**. Outro ponto levantado por elas e também relacionado com a falta de atualização das professoras e demais funcionárias diz respeito a algumas concepções ainda puramente assistencialistas quanto ao atendimento nas instituições de educação infantil e às **rotinas**, que segundo elas acaba por se tornar “rotineiras”, (conforme o conceito trazido por Batista ( ) em sua

dissertação de mestrado), rotinas estas que segundo elas ainda é rígidas e presas à “ditadura da cozinha”.

#### 4.2.3 O que dizem as crianças

O processo de *escuta* do que *dizem* as crianças sobre o atendimento que recebem e/ou receberam nas instituições de educação infantil que freqüentam ou freqüentaram foi tanto a tarefa mais prazerosa quanto a mais difícil no decorrer desta pesquisa. Prazerosa por terem sido, ~~em~~ todos os momentos, permeados de muita diversão, carinho e brincadeiras. Difícil, primeiramente pela diferença geracional, que é fato relevante em pesquisas com este cunho. Neste caso, minha grande preocupação era como eu, na condição de adulta, poderia traduzir, da forma mais fidedigna possível, o que as crianças iriam me trazer e, ainda mais, como proceder para capturar o que queriam expressar. Após muitas leituras de suporte na bibliografia da área, cheguei ao consenso de que eu teria que trabalhar com metodologias diversificadas, selecionando atividades que lidam com representações do universo e repertório infantil como o desenho e as brincadeiras, assumindo minha condição de diferente em termos geracionais.

Outro grande entrave foi o fato de, no decorrer da pesquisa, as crianças falarem pouco das instituições de educação infantil. Pareciam estar muito mais interessadas em mostrar-me como e onde vivem, o que gostam de fazer, brincar, comer, enfim, preferiam muito mais falar das coisas que lhes davam prazer do que sobre as creches. Esse fato foi marcante, levando-me a questionar o por que as crianças falam tão pouco sobre as creches, se passam a maior parte do seu dia nelas. Ou ainda, em que momento a creche aparecia nos discursos que não tratavam diretamente dela? Que marcas essa instituição deixa/deixou na vida cotidiana dessas crianças?

Vejamos, como se expressa, por exemplo, Thaís, 4 anos:

*“Daí eu como lá na minha creche, durmo um pouquinho, vou pro parque daí eu desenho, daí eu vou embora.”*



Falas como a dessa criança, que revelam como é a rotina das instituições, me fazem pensar que talvez o fato de estas terem uma rotina rígida e um tanto monótona faz com que esse espaço não represente para as crianças um lugar de elementos novos e de experiência entusiasmante e por isso apareça pouco nas falas das crianças.

Nos momentos em que trouxeram dados a respeito do sentido das instituições demonstraram que para elas a creche, embora tenha momentos “legais”, como dizem elas, é apenas um lugar que precisam ficar enquanto seus pais trabalham e não um lugar que gostem de frequentar, o que fica claro nos excertos a seguir:

*“(...) eu tenho que ir lá, né... a minha mãe tem que trabalhar e eu não posso ficar sozinho em casa, né!”*

*“A creche até que é legal sabe, mas brincar aqui é muito melhor. A gente pode ir pra onde quiser e ninguém briga com a gente.”*

*“Eu gostava de ir pra creche, mais agora é muito melhor, depois que eu venho da escola tenho a tarde toda pra brincar com meus amigos. Eu só não posso passar na frente daquela creche ali senão meu irmão fica chorando porque quer ficar comigo.”*

*“Sabe profe... lá é bem legal, a gente desenha e brinca no parquinho, tem festa e bolo de chocolate; só é ruim quando a professora pega no braço da gente assim quando a gente faz bagunça na hora de dormir. (...) na hora de dormir tem que ficar bem quietinho, não pode correr nem pular nos colchões, né?”*

*“(...) ah! não... lá é muito chato... tem que dormir, dormir, dormir e comer tudo! Não pode nem falar uma palavrinha feia que a professora já bota a gente*

*de castigo! Só é legal quando a gente brinca com os carrinhos na sala, quando a gente vai no parque da outra creche e quando tem festa. Sabia que lá tem bolo de chocolate?”*

Para as crianças, a creche é significada tanto pelos momentos de prazer normalmente relacionados às brincadeiras e alimentação quanto pelos momentos de aprendizagem, como podemos ver nas falas das crianças descritas a seguir:

*“Ah!... a creche é importante pra gente brincar com os amigos e pra gente fazer trabalhinhos, sabe...”*

*“(...) a gente canta muitas músicas, só não pode cantar Funk, que a professora não gosta.”*

*“(...) a gente aprende a respeitar os amiguinhos quando eles vão falar na roda, a comer de boca fechada, a não falar de boca cheia, sobre os peixes, a não fazer “assim” com o dedo e nem falar palavrão. Muita coisa a gente aprende lá.”*

*“Eu aprendi a não misturar as tintas, mas sabia que quando a gente mistura o azul e o amarelo fica verde?”*

Quando questionadas sobre o porque freqüentam a creche, trouxeram dados bem variados, como:

*“(...)a gente vai pra brincar com os amigos e pra fazer tarefas”*

*“Eu vou porque a minha mãe me leva!”*

*“(...)é que lá a gente come muitas coisa gostosas”*

Dentre as coisas que as crianças não gostariam que houvesse na creche estão: *“Dormir todo dia.”; “Comer verdura.”; “(...) ficar de castigo”; “não poder brincar no parque”; “(...) responder para professora nem brigar com os amigos”; “(...) ter que ficar até a noite.”*

Sendo assim, me arrisco a concluir com esta pesquisa que para as crianças uma creche de qualidade é uma creche voltada para suas necessidades sociais e interativas - lúdicas e expressivas - fortemente marcadas pelas exigências de domínio dos significados culturais, ou seja, uma creche que as respeite como cidadãs, com seus gostos e suas vivências e que acima de tudo prime pelo prazer. Uma creche com portas abertas e rotinas flexíveis, enfim, uma creche que as veja não como meros espectadores, mas, sobretudo, como partícipes do processo educacional vivido por elas no interior das instituições.



Pedro dois anos

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas são as possibilidades para discutir, avaliar ou propor padrões de qualidade na educação infantil. O que se pode concluir, entretanto, com base na discussão sistematizada neste trabalho, é que muito se tem a fazer para que a escola pública de educação infantil ofereça melhores condições de atendimento.

O que pude perceber é que, apesar de esta pesquisa ter sido realizada em uma rede municipal bastante privilegiada em relação ao atendimento à educação infantil, ainda há escolas e profissionais que, embora muito empenhados em criar alternativas interessantes e criativas de trabalho, enfrentam muitas dificuldades. Todavia, ainda que o compromisso profissional de cada educadora(or) seja de fundamental importância, é preciso insistir que os ganhos qualitativos de fato só serão significativos se ocorrerem de maneira generalizada, privilegiando ações de caráter mais coletivo, ou seja, envolvendo a sociedade civil, neste caso representada pela comunidade e pelas famílias das crianças e pelas próprias crianças. A história já mostrou que a participação desses segmentos é decisiva na conquista de direitos educacionais.

Por muito tempo as escolas entenderam a presença dos pais como um grande desconforto, como se isso representasse invasão à privacidade do recinto escolar, que devia ser preservada. Entretanto, hoje, se sabe que não é possível pensar a educação sem a inclusão e a participação deles e que essa participação deve ser encarada pelas instituições de educação infantil como uma ampliação das possibilidades de avanço no processo educacional, tanto das instituições quanto das famílias.

O conceito de qualidade de atendimento nas instituições de educação infantil se constitui amalgamado nas relações complexas que se estabelecem entre cultura, capitalismo, exclusão social e globalização, já que a avaliação dessa qualidade está diretamente marcada pelas condições de vida e tensões vividas pelos sujeitos. Fica evidente o fato de que esse conceito deve ser visto para além de um simples e universal conceito de “qualidade”, levando-se em conta a complexidade das situações em que é procedida a avaliação, suas particularidades, e, além do mais, com a conotação de uma “qualidade

negociada”<sup>31</sup> que deve ser uma *concepção* construída e aceita pelo coletivo e que deve unir as ações dos diferentes sujeitos na escola.

Nesse processo de significação do conceito de qualidade de atendimento em instituições de educação infantil, bem como das próprias instituições é fundamental termos claro que os modelos avaliativos que vigoram hoje nos diversos setores da sociedade, em sua maioria, são reflexo das políticas que reforçam o individualismo e a idéia de que cada um é isoladamente responsável pela qualidade do seu trabalho. Em decorrência disso, o que parece predominar é uma enorme solidão. Para buscar superá-la, nesse processo deve-se incluir não só a comunidade interna da instituição, mas envolver as relações com as famílias, crianças e comunidade externa mais ampla, uma vez que este processo deve ser entendido com base em uma concepção dialética de “qualidades” e não de “qualidade”.

Segundo Jensen (1994),

*“(...) definir a qualidade e desenvolver serviços que sejam de boa qualidade é um processo a longo prazo. O próprio processo é importante em si mesmo; fornece oportunidades a pessoas e grupos de interesse para trocarem idéias e perspectivas, para perceberem novas formas de ver, compreender, identificar pontos de vista comuns e áreas em que ocorrem divergências legítimas. Perde-se muito se assume uma perspectiva estática frente aos critérios de qualidade. Se não se discutem os critérios e concepções de qualidade propostos pelos especialistas, não acredito que o trabalho possa ter o impacto desejado na prática das políticas e dos programas de Educação Infantil.” (p.162)*

Esta pesquisa permitiu evidenciar o quanto ainda parece ~~é~~ distante e distinto o olhar de pais professores e crianças sobre o atendimento nas instituições de educação infantil. Essa realidade pode ser representada metaforicamente por um cabo de guerra pelo qual os professores puxam para as questões diretamente relacionadas aos processos educacionais, os pais puxam para as questões relacionadas aos resultados desses processos, e as

---

<sup>31</sup> Ver Bondioli (2004) e Freitas (2005).

crianças - por serem “as menos ouvidas”, ou a de “menor força” - ficam clamando por serem respeitadas em seu direito a viverem suas infâncias de forma plena e prazerosa.

No que diz respeito aos profissionais dedicados à infância, parece ser consenso entre a ampla maioria da sociedade que pouco foi feito, além da costumeira denúncia sobre a “falta de qualificação” ou de “competência técnica”. Entendo ser de fundamental importância para a realidade apresentada e discutida nesta pesquisa que as próprias professoras reflitam acerca de suas práticas, problematizando-as e buscando meios coletivos para que seu trabalho possa sofrer as transformações necessárias e desejadas o que torna premente a reflexão sobre a dinâmica que ocorre na própria unidade educacional, abarcando direitos tais como os de proteção, afeto e amizade, a expressão dos próprios sentimentos, a participação, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança.

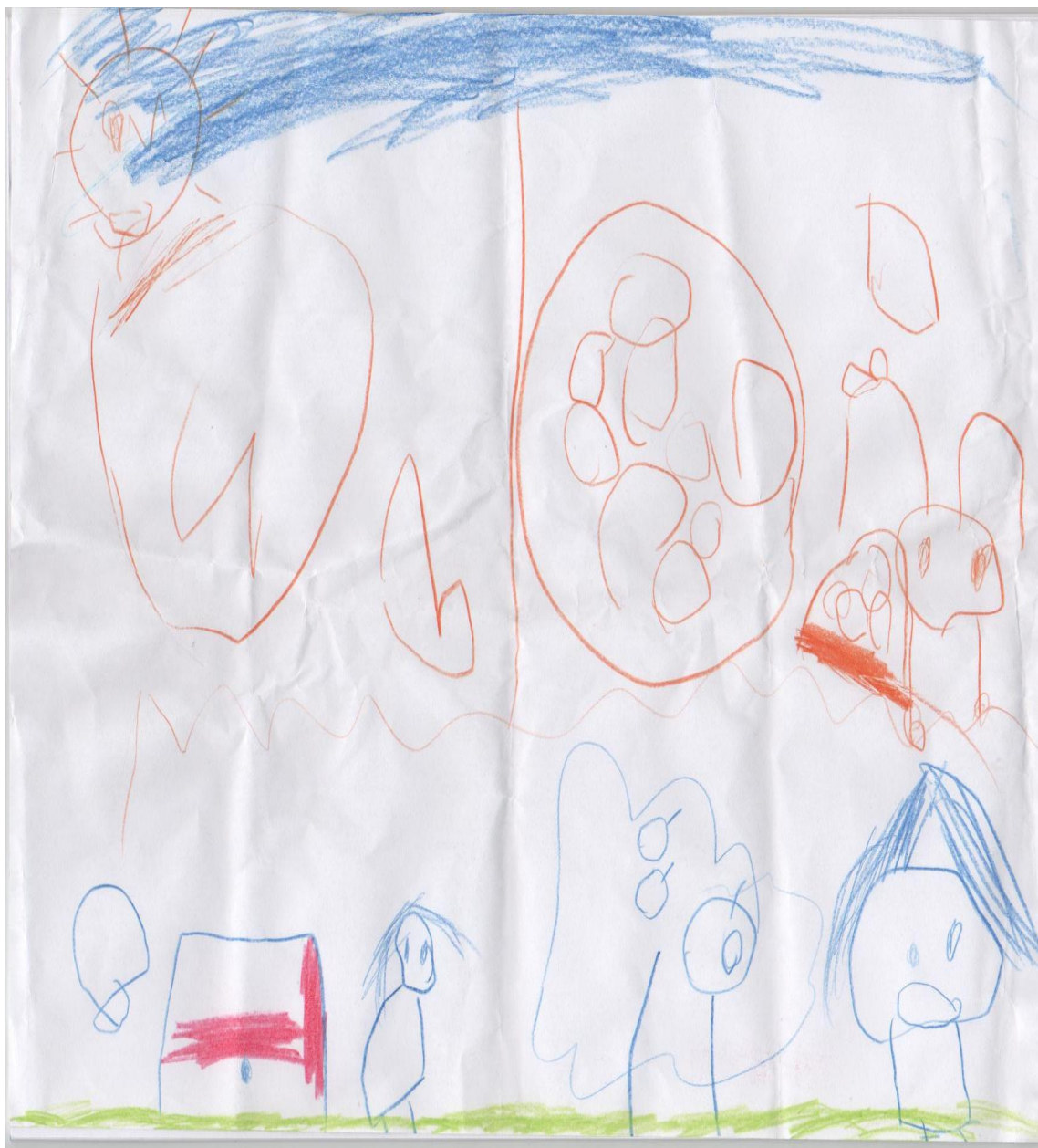
É importante que tenhamos claro que, para as camadas populares, as creches ainda têm um forte cunho assistencialista, higienista e compensatório, uma vez que nessas comunidades a creche é o único ou o principal apoio das famílias, representando para elas um local seguro, onde seus filhos serão bem alimentados enquanto trabalham o que não quer dizer que não sejam também e principalmente instituições de educação.

O que falta, segundo minha reflexão, fundamentada em indicativos colhidos nesta pesquisa, é perceber que a educação deve se pautar em ideais de democracia e respeito mútuo entre os diferentes sujeitos que vivenciam a educação infantil, sejam eles professores, pais ou crianças, enfatizando que estas últimas precisam ganhar visibilidade nesse processo. Só assim vislumbraremos uma educação infantil que realmente aponte para a superação de um discurso redutor, a-histórico e descontextualizado. Um trabalho pedagógico qualificado, que envolva também os pais e possa assegurar os direitos das crianças.

Isto não significa que se ignore a existência de valores universais, tais como a valorização da vida, o direito à liberdade, o direito de acesso ao conhecimento e aos instrumentos e oportunidades de sua sistematização, etc. Contraditamos, contudo, as estratégias que, em nome dessa universalidade,

sufocam o sujeito sob cânones políticos, econômicos, epistemológicos, filosóficos, etc. até reduzi-lo a um simples simulacro da humanidade de que todos nós somos portadores.





Keli quatro anos

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, Priscilla. "As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa". IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n.91, p. 419-442, Maio/Ago, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *O significado da Infância*. In Revista: A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional. Belo Horizonte, MG. 1996.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977

BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, A. (Org.) O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/Coedi, p.32- 42, 1994

\_\_\_\_\_, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasil, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_, Maria Malta. "A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios". In: *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. Maria Lúcia A. Machado (org.) São Paulo: Cortez, 2002, p.27-33.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. "Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?" In: *Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORRÊA, B. C. *Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil*. 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORSARO, William A. "A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" das crianças" In: *Educação, Sociedade e Cultura*. Nº 17, 2002, 113-134.

CORSINO, Patrícia e NUNES, Maria Fernanda. A educação infantil no contexto das políticas atuais: cenário de inovações? In: Formação de profissionais de educação infantil. Rio de Janeiro, Relatório de Pesquisa, CNPQ, março/maio, 2002.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter & PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda. "Apresentação - Sociologia da Infância: pesquisa com crianças" IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n.91, p. 351-360, Maio/Ago, 2005.

DERMATINI, Patrícia. *Práticas Pedagógicas e Propostas Curriculares em Educação Infantil: levantamento da produção científica brasileira sobre o tema*. Florianópolis. UFSC/CED/NEE 0 a 6, Relatório Iniciação Científica.. (mimeo). 1999.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, ArtMed. 1999.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M.F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FREITAS, Marcos César de & SILVA, Ana Paula da. "Escolarização, trabalhos e sociabilidade em 'situação de risco': apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza". IN: FREITAS, Marcos César de (org.) *Desigualdade social e diversidade cultural: na infância e na juventude*. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. N. 116, p. 21-39, 2002.

\_\_\_\_\_. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento” IN: FREITAS, Maria Teresa SOUZA, Solange Jobin & KRAMER, Sônia (org.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. *A infância de papel e o papel da infância*. Florianópolis, CED, UFSC/PPGE, Dissertação de Mestrado, 2001.

GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia: análisis e intervención social*. Editora Síntesis, Madrid, 2006.

GARCIA, Regina Leite. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.

GIMÉNEZ, Fabián & TRAVERSO, Gabriela. “Infância e pós-modernidade” In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Ed. Vozes, 2ª Edição, Petrópolis: 2000 p. 239-271.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. “Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas” In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. Campinas SP: Autores Associados, 2ª edição, 2005.

GONDRA, José G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância”. IN: FREITAS, Marcos César de e KUHLMANN JR. Moisés. *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

GUIMARÃES, Daniela. *Infância e Educação Infantil: desafios modernos e pós-modernos- entre a criança indivíduo e a criança acontecimento*. PUC-Rio. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07, CD-ROM 29ª Reunião anual da Anped 2005.

GUTHIÁ, Marluce. *Currículos, Propostas e Programas para a Educação Infantil na produção acadêmica Brasileira (90-98)*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) PPGE/UFSC, 2002.

ITURRA, Raul. “A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação” IN: *Educação Sociedade e Culturas*. N.17, p.135-153, 2002.

JAMES, Allison; JENKS, Chris e PROUT, Alan. "O corpo e a infância" In: KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Ed. Vozes, 2ª Edição, Petrópolis: 2000 p. 207-238.

JAVEAU, Claude. "Criança, infâncias(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência Social da Infância?" *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005.

JENSEN, J. J. Educação infantil na Comunidade Européia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1. *Anais...* Brasília, 1994. p.157-164

JENKS, Chris. *Constituindo a criança*. In Ver. Educação Sociedade e Cultura, nº 17, ano 2002, 185-216.

KRAMER, Sônia. *A idéia da infância na pedagogia contemporânea*. Em Aberto. Brasília: INEP/MEC, v1, nº 4, março, 1982.

\_\_\_\_\_. *Infância, estado e sociedade no Brasil: refletindo sobre autoritarismo e democracia e propondo algumas bases para a educação das crianças de 0 a 6 anos na nova legislação educacional*. Comunicação apresentada na V Conferência Brasileira de Educação de 0 a 6 anos. Brasília, ago. 1988.

\_\_\_\_\_. *Infância e Sociedade: o conceito de infância*. In A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel. (org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas – SP, Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_ e LEITE, M. Isabel. *Infância e Educação Infantil*. São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_ & BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. "As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental". IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Medicação (?), 2001a, 210p.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil e currículo*. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Maria Silveira (org.) *Educação Infantil pós –LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP; Autores Associados, 2001b, p. 51-56.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. Ed. EDUC; São Paulo: 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Ed. Hucitec: 8ª Edição; São Paulo: 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. “Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa”. *Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas*. Nº 112, março/ 2001, p. 33-60.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Ângela. “A criança na antropologia: apreciações bibliográficas iniciais” In *A Sociedade das crianças A’uwe-Xavante*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1999.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. “A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios” In: *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. Maria Lúcia A. Machado (org.) São Paulo: Cortez, 2002, p.35-42.

OLIVEIRA, Z. de M. R. *Educação infantil: muitos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. *Os saberes sobre as crianças, Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga, IEC, Universidade do Minho, 2000.

PINTO, Manuel. "A infância como construção social". IN: *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2004.

PLAISANCE, Eric. "Para uma sociologia da pequena infância". IN: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, Jan/Abril. 2004.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 23 pág., 2004. Disponível no endereço: <http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.aspx&ItemID=128&Mid=37&lang=pt-T&pageid=25&tabid=11>. Acessado em 03 de março de 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. "Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate". IN: *Revista Perspectiva: Sociologia e Educação*. Florianópolis: Revista do Centro de Ciências da Educação. Vol. 20, n especial, p. 137-162, Jul/Dez de 2002.

QVORTRUP, Jens. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. CEDIC, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, (mimeo.)1999.

ROBERTS, Helen. "Ouvindo as crianças: e escutando-as" IN: CHRISTENSEN, Pia &

JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto, 2005.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290 p.

\_\_\_\_\_. (coord.), SILVA, João Josué da Filho e STRENZEL, Giandréa Reuss. *Educação Infantil (1983-1996): Trajetória da Produção na área da Educação Infantil*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação: delimitação de um campo de pesquisa*. Educação, Sociedade e Cultura, Porto: Edições Afrontamento, 2002, p 67-88.

\_\_\_\_\_. "Criança e Educação: caminhos da pesquisa" In: *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Coleção em foco, Edições Asa, Portugal, 2004 p. 245-256.

\_\_\_\_\_. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. (mimeo), 2005.

\_\_\_\_\_. *Crianças e Educação: concepções sociopedagógicas da infância nas políticas, normas e saberes científicos*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq, maio de 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação: para quem?* Ciência e Cultura. N. 28 (12), dezembro, pág. 1467-1470, 1976.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1. *Anais...* Brasília, 1994. p.154-156.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. "Para uma pedagogia do conflito" IN: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de & SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, p.15-33, 1996.



\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. & PINTO, M. *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da infância: mapa dos conceitos*. 2006. Resenha disponível: <http://www.ced.ufsc.br/%7Ezeroseis/resenha14.html>. Acesso realizado em 08 de março de 2007.

SHIRONA, Eneida Oto, Campos, Roselane Fátima & EVANGELISTA, Olinda. *Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional*. Florianópolis, (mimeo), 2004.

SILVA, João Josué da. *Computadores: Super-heróis ou vilões? Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

SILVA, Maurício Roberto da. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SOUZA, Solange Jobin e. "Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância". IN: IN: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel. (org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas – SP, Papirus, 1996.

SOUZA, Solange J. & PEREIRA, Rita M.R. Infância, Conhecimento e contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. 15p. Trabalho não publicado. Disponível no endereço: (<http://www.ced.ufsc.br/%7Enee0a6/anped.html>). Acessado em 17 de fev. 2006.

STRENZEL, Giandréa. *A educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas*

*sobre crianças de 0 a 6 anos em creches*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, UFSC, 2000.

TOMÁS, Catarina & SOARES, Natália Fernandes. “Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância”. IN: *Fórum sociológico*. nº 11/12 (2ª série), 2004 p.349-361.

TRAGTENBERG, Maurício. “A escola como organização complexa” IN: *Educação Brasileira contemporânea*. São Paulo, p. 15-30, 1976.

VALA, Jorge. “A Análise de Conteúdo” In: SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, 1999.

VILARINHO, Maria Emília. *Políticas de Educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Políticas de educação, 2000.



Alan seis anos

## ANEXOS

## **ANEXO 1 :**

### **Questionário aplicado aos professores**

**QUERID@S COLEGAS...**

Como já é sabido de vocês, também sou professora da rede municipal e desde o ano anterior estou realizando uma **pesquisa de mestrado** com as crianças e pais do Conjunto Habitacional Vila Esperança tratando das questões relacionadas a “**Qualidade de atendimento em Creches**”.

Entretanto, esta **pesquisa propõe ouvir não só as crianças e pais**, mas todos os envolvidos diretamente com este nível educacional, por acreditar que não é possível pensar uma creche de qualidades sem também ouvir o que dizem estes sujeitos.

Por isso, é que neste momento, torna-se fundamental a colaboração vocês, **profissionais dedicados a educação infantil** respondendo o questionário anexo.

Os dados contidos no mesmo serão tratados como sigilosos e usados exclusivamente pra a realização desta pesquisa e posteriormente destruídos pela pesquisadora.

Portanto, a identificação através do nome de quem respondeu o questionário somente será necessário neste campo que fica na parte externa do envelope e de caráter opcional mas de extrema importância como forma de autorização para sua utilização do mesmo nesta pesquisa.

**Solicitamos que após a resposta do questionário, o mesmo seja colocado no envelope que o acompanha e seja lacrado pelo próprio profissional.**

**Muito obrigada pela colaboração!**

**JANAINA JOÃO**

**Nome d@ profissional:** \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES:

1-Idade:

2-Formação:

3-Vínculo empregatício: ( ) efetivo ( ) substituto

4-Função que desempenha na instituição:

5-Você participa de formação continuada e/ou em serviço? Que tipo de formação e com que frequência?

6-A quanto tempo você trabalha na educação infantil?

7-Para você, qual o objetivo da creche/educação infantil?

8-A creche que você trabalha consegue cumprir com este objetivo? Quais as principais dificuldades?

9-Você conhece a declaração dos direitos das crianças? Quais você lembra agora?

10-Em quais momentos a creche que você trabalha respeita ou não estes direitos?

11-O que você, entende como um atendimento de qualidade para as crianças?

12-Qual a participação das famílias no dia a dia da creche que você trabalha? Você acha importante a relação creche –família? Porque?

13-Como você avaliaria os recursos (físicos e materiais) existentes na creche que você trabalha?Comente.

14-A estrutura física oferece condições adequadas para as necessidades dos profissionais e crianças? Comente.

15-Como é a rotina da creche? Porque é assim e/ou como é pensada?

16-Comente de que forma acontece e como você gostaria que acontecesse na creche que você trabalha os seguintes momentos:

- Brincadeira:

- Descanso e/ou sono:
- Alimentação:
- Higiene:
- Construção de conhecimento:

17-As ações citadas a baixo são pensadas e/ou construídas de que forma e por quem na instituição que você trabalha:

- Rotina:
- Cardápio:
- Planejamento:
- Projeto Político Pedagógico:
- Construção e organização dos espaços internos e externos:

18-O que você pensa sobre a participação das crianças no cotidiano da creche?

19-Em sua opinião, a creche que você trabalha oferece um trabalho de qualidade para as crianças e/ou prevê metas para alcançá-las?Comente sobre elas.

20-Se você pudesse o que você melhoraria na creche que você trabalha para que ela se tornasse a creche ideal?

Muito obrigada!

Janaina João

## **ANEXO 2:**

### **Roteiro das entrevistas com as famílias**



## ENTREVISTA COM OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

1-Fale sobre você:

- Nome:
- Idade:
- Onde nasceu?
- A quanto tempo mora aqui?
- Como foi a escolha deste local?
- Quem são as pessoas que moram com você?
- Qual sua profissão?
- Você trabalha?
- Você frequentou alguma instituição de ed. infantil, como era?
- Quais as diferenças e semelhanças da instituição que você frequentou e a que seus(s) filho(s) frequenta?
- Fale um pouco sobre a sua vida.

2-Você conhece as creches da sua comunidade? O que você pensa sobre elas?

3- Você acha as creches importantes para a comunidade?

4- Como você acha que é o dia a dia na creche?

5- Para você, qual a função da creche?

6- O que você percebe como muito bom na creche (o que para você ela tem de melhor)?

7- O que você pensa sobre:

- Horários
- Alimentação
- Hora do sono
- Espaço
- Recursos materiais
- Proposta pedagógica

8- O que você para você uma creche de qualidade?

9- Você acha que a creche do(s) seu(s) é de qualidade?

10- O que você acha que pode melhorar?

11- Se você tivesse autonomia para mudar o que quisesse na creche do(s) seu(s) filhos o que você mudaria?

